

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

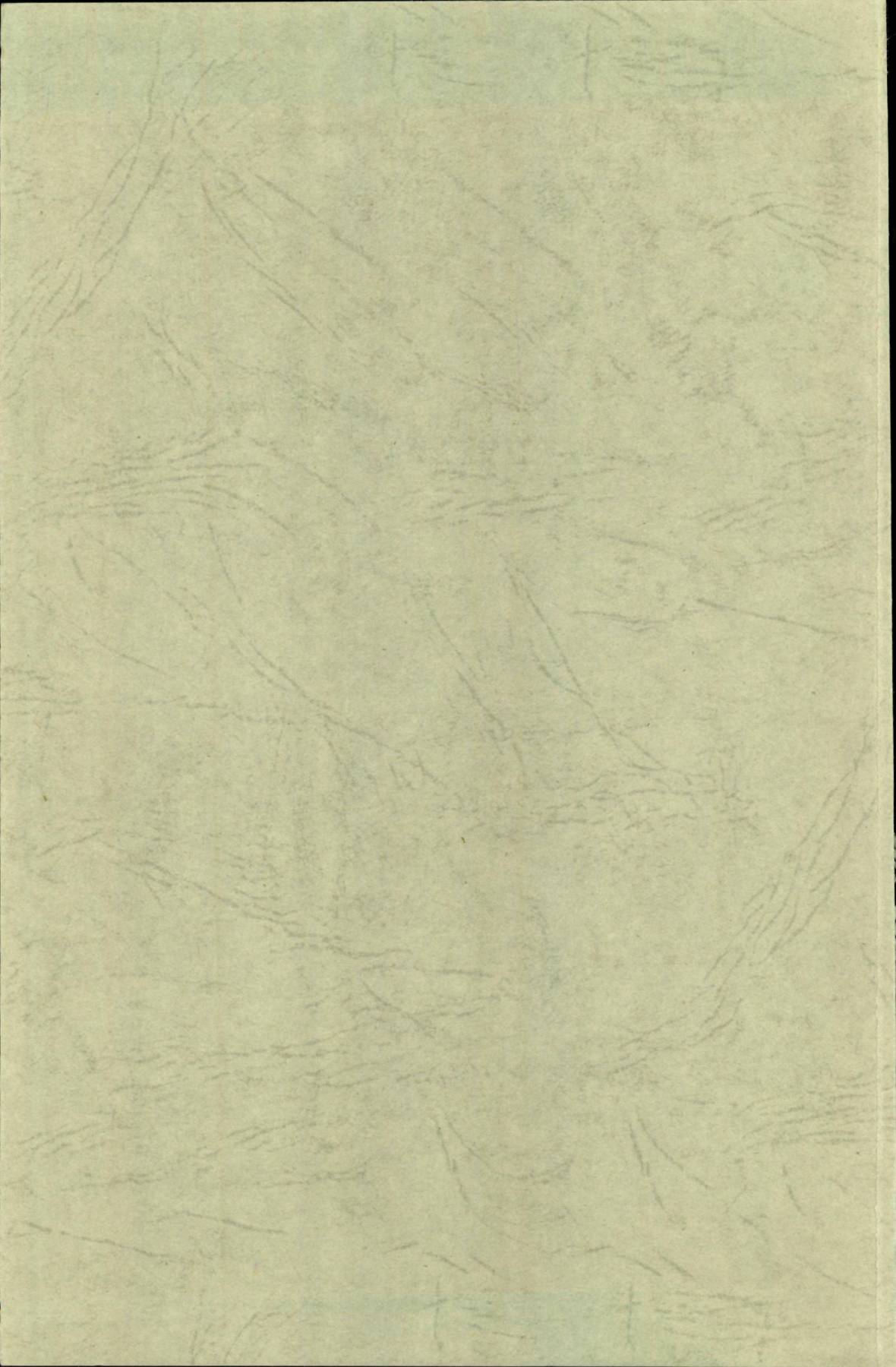
For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/107404>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-08 and may be subject to change.

STIJLOEFENING
OP DE
MIDDELBARE
SCHOOL

A. G. I. ERFTEMEIJER



STIJLOEFENING
OP DE
MIDDELBARE
SCHOOL

A. G. I. ERFTEMEIJER

Promotor: Prof. Dr. JOS. J. GIELEN

STIJLOEFENING OP DE MIDDELBARE SCHOOL

Bijdrage tot de methodiek van de stijlleer op de middelbare school.

Academisch proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor in de Letteren en Wijsbegeerte aan de R.K. Universiteit te Nijmegen, op gezag van de rector magnificus Dr. W. K. Grossouw, hoogleraar in de faculteit der Godgeleerdheid, volgens besluit van de Senaat der R.K. Universiteit in het openbaar te verdedigen op maandag 16 juni 1958, des namiddags te 2 uur.

door

Antonius Gerardus Ignatius Erftemeijer
geboren te Amsterdam.

Opgedragen aan mijn vader, die zo geijverd
heeft voor het katholieke hoger onderwijs.

INLEIDING

Bijna iedere leraar die tegenwoordig aan een middelbare school les geeft in de Nederlandse taal, houdt zijn leerlingen gedurende enige jaren bezig met z.g. stijloefeningen.

Hij doet dit niet alleen omdat het gewoonte is in onze M.S. praktijk,¹⁾ maar ook omdat hij overtuigd is — en door de ervaring voortdurend in die overtuiging gesterkt wordt —, dat stijloefeningen voor de leerlingen onmisbaar zijn. Moge er ook verschil van mening bestaan omtrent het grotere of geringere nut, zelden zal men een leraar ontmoeten, die meent zijn leerlingen voldoende taalbeheersing te kunnen bijbrengen zonder deze z.g. stijloefeningen.

Er zijn leraren, die om didactische redenen de stijloefeningen mengen onder taal oefeningen van allerlei aard. Anderen scheiden ze liever af.

Uit de praktijk van de laatste blijkt, dat men er zich van bewust is, dat stijloefening onderscheiden kan worden van andere wijzen van taal oefening, en dat men daaraan afzonderlijk aandacht kan wijden. De stijl leer, die deze oefening leidt, vat men dan op als een afzonderlijk onderdeel van de taalstudie.

Over het algemeen leeft er nog een vaag besef dat deze stijl leer, als leer van de praktische stijl studie, een verre voortzetting en een oude erfenis is van de beoefening der retorica, zoals die gebruikelijk was bij de Romeinen.

Omtrent de wijze waarop deze stijl leer aan de leerlingen gegeven moet worden, bestaat overigens weinig eenstemmigheid.

Er zijn verscheidene handleidingen hierover in omloop, en de oefeningen die daarin gegeven worden, zijn van allerlei aard. Meestal is er van enige systematiek in de opzet weinig te bespeuren. Ook valt vaak niet duidelijk te bepalen, wat men onder stijl leer verstaat. Het onderscheid tussen taal- en stijloefeningen wordt menigmaal niet gemaakt of niet in acht genomen. Er bestaan vele meningen over het belang van de stijl leer en de stijloefeningen. De genuanceerde instelling op de klas of op de individuele leerling, en de verschillende wijzen van taalbeschouwing dragen het hunne er toe bij, het vraagstuk van de methodiek van dit onderwijs nog gecompliceerder te maken. Voegt men hierbij de telkens herhaalde klachten van eindexamencommissies zowel als van vele bevoegde personen uit het bedrijfsleven en het universitaire leven, dan dringt zich de vraag op, of de wijze waarop deze stijl leer aan de middelbare school gegeven wordt, misschien voor verbetering vatbaar is. Deze tijd, die om onderwijs vernieuwing roept, vraagt ook om bezinning op de methodiek der onderwijs vakken.

Naar mijn gevoelen is de stijl leer een zeer belangrijk onderdeel van

¹⁾ M.S. = Middelbare School

ons onderwijs, en is bezinning op de methodiek hiervan om reden van bovengenoemde verschijnselen dringend nodig.

Daarom heb ik getracht hiertoe een bijdrage te leveren, die gegroeid is uit de praktijk van mijn eigen onderwijs. Het vraagstuk is wel dermate gecompliceerd, dat men moeilijk kan verwachten, dat iemand het alleen definitief tot oplossing brengt. Hiervoor is meer nodig dan een enkele studie van één persoon kan bevatten. Ieder onderzoek, in deze materie kan evenwel verhelderend werken en zo de mogelijkheid tot verbetering van de onderwijspraktijk vergroten. Vooral dit laatste heeft mij bij het schrijven van deze studie voor ogen gestaan. Niet alleen wetenschappelijke belangstelling, maar ook de zorg voor de taak die ik als leraar te behartigen heb, heeft mij ertoe gebracht, mij rekenschap te geven van wat stijl-leer is en hoe zij op de middelbare school onderwezen dient te worden.

Deze studie is in twee fasen gegroeid. Ik begon namelijk met mij te oriënteren in de vraagstukken aan de hand van de geschiedenis, omdat bij voorbaat te verwachten viel, dat de kernkwesaties reeds eerder aan de orde gesteld zouden zijn. Toen ik aldus en door ervaring van mijzelf en anderen een overzicht van de vraagstukken had verkregen, overdacht ik ze verder, totdat ik een beredeneerde oplossing meende gevonden te hebben voor alle vragen die urgent bleken, daarbij gesteund door literatuur die over deze onderwerpen geschreven was. Bij wijze van conclusie kon ik toen een ontwerp samenstellen van een methode om de stijl-leer te onderwijzen.

Later heb ik getracht het vraagstuk te benaderen volgens een wetenschappelijke methode van onderzoek. Dit onderzoek bracht mij wel niet tot de definitieve oplossing van alle vraagstukken, maar maakte toch wel duidelijk, dat een ontwerp, zoals ik dat in hoofdlijnen beredeneerd had, in een behoefte zou kunnen voorzien; bovendien belichtte deze studie de concrete situatie van ons stijlonderwijs. Zij vergrootte enerzijds de zekerheid, dat, wat ik beredeneerd had, waarde had voor de methodiek van de stijl-leer; anderzijds plaatste zij dit duidelijker in de betrekkelijkheid van het concrete stijlonderwijs.

Zo heb ik dan deze studie geschreven, waarin op grond van methodisch onderzoek aanwijzingen gegeven worden in een bepaalde richting en tegelijkertijd een nieuw licht schijnt over de gecompliceerdheid van het vraagstuk.

Indien ik hoop hiermede aan de wetenschap een dienst bewezen te hebben, hoop ik nog meer hiermede indirect iets bijgedragen te hebben tot de vernieuwing van het onderwijs in de Nederlandse taal.

INHOUD

Inleiding	5
Hst. I. Van ervaring tot onderzoek	9
Hst. II. <i>Over de Stijllee</i>	
A. Retorica	16
B. Iets uit de geschiedenis van de stijllee in Nederland	19
C. Beschouwingen over kwesties die door de geschiedenis aan de orde gesteld worden	32
D. Stijllee en taalstudie	42
Hst. III. <i>Over de methodiek van de stijllee</i>	
A. Bespreking van enige in gebruik zijnde methodieken	46
De methodiek van J. M. Acket	46
De methodiek van E. Rijpma en F. G. Schuringa	48
De methodiek van W. Kramer	50
De methodiek van G. S. Overdiep en G. A. van Es	58
De methodiek van J. Leest	59
De methodiek van L. M. van Dis, F. Jansonius en J. Naarding	63
B. Overzicht van overige in gebruik zijnde methodieken	64
C. Ervaringen en meningen van leraren	69
D. Het opstel	91
Eerste onderzoek	94
1. Globaal onderzoek	95
2. De beste opstellen	105
3. Nadere beschouwing over de resultaten van dit onder- zoek	142
Tweede onderzoek	
1. Globaal onderzoek	151
2. De beste opstellen	165
3. De slechtste opstellen	180
4. De zinsvormen	182
Het opstel als examenonderdeel	189
E. Nieuwe verkenningen	
1. Fouten in de 5e klas gymnasium	193
2. Actief en passief taalvermogen	203
3. Woordenkennis	215
4. Verschillende methoden	222
F. Samenvatting van de bevindingen inzake de methodiek van de stijllee	232
Bijlagen: Opstellen	237
Teksten	244
Woordenlijst	247
Lijst van aangehaalde werken	248

HOOFDSTUK I

VAN ERVARING TOT ONDERZOEK.

Toen ik als beginnend leraar mijn eerste lessen met enthousiasme gegeven had, kwam ik spoedig voor het probleem te staan, hoe ik het eigenlijke „vak” Nederlands moest onderwijzen.

Ik was tot het besef gekomen, dat een leraar niet systeemloos te werk mag gaan: hij kan zijn leerlingen een ogenblik boeien door zijn welsprekendheid, maar hij volbrengt daarmee zijn taak niet. Een school is een instituut, waarin alles planmatig geregeld is, en een leraar heeft daarin een welomschreven opdracht te vervullen. Dit houdt in, dat hij langs wegen van geleidelijkheid, en door zijn kennis in nauwkeurig afgewogen hoeveelheden volgens een vaste methode „mede te delen”, de leerlingen op een hoger taalniveau moet trachten te brengen, en, om chaotische excessen te voorkomen, zich daarbij moet aanpassen aan de systematiek die aan een school inherent is.

Bij de eerste pogingen daartoe verdween het betoverende elan van de eerste spontane, in het wilde weg gegeven lessen. In plaats van het eigen leven — en het leven boeit altijd — gaf ik nu iets vakmatigs, dat aanvankelijk weinig leven had. Jaren volgden, waarin ik met moeite mijn werk volbracht. De resultaten waren bevredigend, maar alles ging moeizaam en ik was er niet gelukkig mee.

Ik dacht hierover na en begreep dat er iets aan mijn manier van lesgeven ontbrak, dat blijkbaar voor de leerlingen van groot belang was; maar wat dit was, wist ik niet.

Hoe graag was ik toen in de klassen van mijn collega's gaan luisteren. Maar het schoolsysteem en het schoolleven sloten deze mogelijkheid feitelijk uit. Ik herinnerde mij nagenoeg niets meer van de wijze waarop ik zelf vroeger Nederlandse les had gehad. Het enige dat ik mij daarvan nog herinnerde, was de zeurderige stem van de leraar in de tweede klas, die stevast begon met: „Pak je Duyser”, en verder, dat het een saaie bezigheid was die les te volgen. Met deze geringe bagage en zonder de mogelijkheid ooit nog eens een Nederlandse les op een middelbare school bij te wonen, moest ik dus trachten te vinden, hoe ik mijn didactiek kon verbeteren om van een tweederangslesgever een goed leraar te worden. Menigeen zal het evenzo vergaan zijn.

Ik probeerde bij iedere collega die ik maar tegen het lijf liep, iets te weten te komen over de manier waarop hij les gaf. Zo ontdekte ik wel, dat goede docenten in staat waren op duizend en één manieren de aandacht van hun leerlingen te trekken; voor de grote lijnen in de methodiek leverden die informaties mij echter weinig op.

Maar er stonden nog twee wegen open: die van het experimenteren en die van de studie der geschreven leergangen.

Doordat ik tot driemaal toe van school veranderde, was ik wel genoodzaakt mij telkens opnieuw te verdiepen in verschillende leerboeken, want op ieder van deze scholen werden andere boeken gebruikt. Ik waagde

het nooit les te geven zonder alle oefeningen met de erbij behorende theorie voor mijzelf doorgenomen te hebben. Dit was een niet geringe opgave, waarvan de vervulling voor mij o.a. als waardevol resultaat had, dat ik vooruitgang maakte in de beheersing van de taal. Ik ondervond dus zelf proefondervindelijk, dat taal oefeningen zoals die op de middelbare school gebruikelijk waren, inderdaad effect hadden. Ik geloofde, dat ik door de school oefeningen zelfs meer taal beheersing bij mijzelf aankweekte dan in de vele jaren van studie en van lezen vóór die tijd.

Maar al waren de geschreven leergangen leerzaam, zij bleven veel moeilijkheden opleveren voor de methode van het onderwijs. Ik moest dus zoeken en experimenteren om te ontdekken waar de gebreken schuilden.

Ik had menigmaal de mening horen verkondigen, dat kinderen niet abstract kunnen denken, maar geboeid blijven door het *concrete*. Het zou dus een ernstig tekort zijn van de gebruikelijke taalboekjes, dat zij abstracte regels en formuleringen gaven, gepaard aan oefeningen die vrijwel buiten de concrete situatie waarin de leerlingen zich bevonden, omgingen. Men moest de levende taal uit het eigen leven van de leerlingen betrappen en leren observeren. Geen dorre schoolse oefeningen, geen theoretische spraakkunst en stijl leer, maar levende taal over actuele onderwerpen!

Hiermede wilde ik experimenteren. Ik begon b.v. een les in deze trant: „Gisteren zat ik in de trein te praten met een mijnheer uit Zutfen. Het was mooi weer zoals je weet, en ik zat goed gehumeurd een lekkere sigaar te roken. Die mijnheer was een gezellige prater. Hij vertelde me, dat hij uit Zutfen kwam en daar in betrekking was bij een drukkerij. Het gesprek kwam op Staring, een dichter die daar in de buurt geleefd heeft. Toen maakte die mijnheer deze opmerking: „Staring was wel geen edelman, maar wel een edel man.”

Langs deze aanloop bij dit punt aangekomen, stelde ik dan de vraag, wat hij daarmee bedoelde, en kwam zo tot de behandeling van een samenkoppeling. Verdergaande, vergeleek ik b.v. een samenkoppeling met een jongen en een meisje die elkaar elke dag in de tram zagen, omdat ze bij dezelfde halte op dezelfde tijd opstapten. Zo leerden zij elkaar kennen en niemand vond het vreemd dat ze later met elkaar gingen trouwen. Een samenstelling was dan zoiets als een kennismaking per advertentie.

Bij dergelijke probeersels deed ik de volgende ervaring op:

Het bleek inderdaad, dat de leerlingen geboeid werden door het concrete leven. Zelfs de rumoerigste derde klas verstomde als ik met mijn verhaal begon. Maar zij lieten al spoedig hun teleurstelling blijken, als ze merkten dat het toch weer om die saaie spraakkunst of stijl leer begonnen was. Er kwamen opmerkingen als: „Nou begon het net een mooi verhaal te worden en nou begint ie weer over de zelfstandige naamwoorden.” Na twee keer hadden ze door, wat mijn bedoeling was. Sommigen vonden het een beetje flauw. Ik kreeg duidelijk het gevoel dat ze het een omslachtige methode vonden, en dat ik beter de dingen waarover ik spreken wilde, direct bij hun naam kon noemen. Desniettenstaande waren ze geneigd te luisteren naar het verhaal. Maar de tegenzin tegen de spraakkunst scheen eerder groter dan kleiner te worden, doordat deze stof nu geconfronteerd werd met concrete dingen, waarover ze veel liever hoorden praten. Ze gingen toen moeite doen om de leraar verder aan het praten te krijgen over die concrete dingen, of ze

praatten er onder elkaar over door. De leraar leverde aldus stof tot kletsen, hij bracht hun fantasie en aandacht op dingen die buiten de les stonden en waarop ze gretig ingingen.

Zo mislukte deze proef, echter niet zonder enige winst: het werd mij duidelijker, waarom vele docenten meer „getapt” waren: ze konden „lekker kletsen”. Zij konden natuurlijk en spontaan doen, waarmee ik opzettelijk en daarom soms onnatuurlijk experimenteerde, zodat bij hen de les hoofdzaak bleef en de rest verademend, verfraaiend, opvrolkend en concreet beeldend werkte.

Mijn conclusie was: de stelling „het concrete leven in de les betrekken” moet in ons vak met reserve aanvaard worden. De toepassing ervan levert gevaar op, dat de aandacht van de leerlingen wordt afgeleid en dat de leraar afdwaalt. Maar als men deze methode matig en juist van pas weet te hanteren, is ze waardevol om een prettige sfeer en een geboeide aandacht te bevorderen.

Op soortgelijke wijze verliep een proef, die meer gericht was op het geven van concrete voorbeelden. Ik zocht anecdotes en moppen in de les te pas te brengen. Gehoor had ik dan altijd, het gaf een prettige sfeer, maar het maakte de stof zelf niet beter verteerbaar.

Ik kwam dus tot de conclusie, dat deze dingen voor de methode van lesgeven wel niet geheel zonder waarde, maar toch zeer betrekkelijk en bijkomstig waren en vrij sterk afhankelijk van de persoonlijke geaardheid van de docent.

Er was nog een ander slagwoord dat veel opgeld deed in de methodiek, nl. „*afwisseling*”. „Breng afwisseling in de lessen, dat houdt de aandacht geboeid.” Ook dit probeerde ik. Evenals verscheidene collega’s, verdeelde ik de uren per week in één uur lezen, één uur spraakkunst, één uur stijl en één uur iets anders (opstel, declamatie, woordenkennis, spreekbeurten). De stijlboekjes zelf gaven hun oefeningen ook al in bonte afwisseling.

Mijn ervaring was deze: voor de leerlingen was het totaalbeeld van de cursus dat van een chaos. Het was voor hen volkomen onverschillig of ze nu de ene oefening maakten of de andere. Ze kregen het gevoel, dat ze gerust een aantal oefeningen konden overslaan. In feite gingen ze dit dan ook doen door soms eens iets niet te leren of niet te maken. Op het geheel van de vorderingen was dit immers toch niet te merken. Alleen in de spraakkunst zat nog enig systeem, maar het was voor de leerlingen uiterst moeilijk de lijn ervan te volgen, wanneer ze daarvan elke week een fragment te verwerken kregen.

Deze proef bracht mij tot een van de gangbare meningen afwijkende overtuiging, nl. dat we er juist naar moesten streven minder afwisseling te brengen in de lessen en, zoveel als mogelijk was, geruime tijd bezig te blijven met *een samenhangend geheel*. De lesrooster zelf bood de leerlingen al meer dan genoeg afwisseling.

Ik deed dan ook de tegenovergestelde proef en wijdde drie van de vier uren aan eenzelfde onderwerp, b.v. spraakkunst. Wanneer ik nu plus minus anderhalve maand een samenhangend geheel behandeld had, liet ik daarover een proefwerk maken. Daarna deed ik hetzelfde voor stijl-oefening tot het einde van het trimester. Er was dus wel enige geringe afwisseling: er bleef altijd één lesuur, en halverwege het trimester ging ik

over naar een ander vak, maar overigens was er meer eenheid. Dit systeem bleek veel deugdelijker, vooral voor de spraakkunst. Waarom vooral daar? Omdat daarin het meeste systeem zat. De stijlboekjes bleven vrij onsystematisch. Toch was ook in de stijllessen wel enigszins te bemerken, dat „stijloefening” zo een begrip voor de leerlingen werd en dat ze meer belangstelling trok dan in het vorige stadium. Dit systeem beviel mij in ieder geval zo goed, dat ik het tot op de dag van vandaag ben blijven volgen met stijgend succes. Ik begon nu zelf ook meer verband te zien, evenwel met dit gevolg tevens, dat ik meer en meer besepte, hoezeer al die geschreven cursussen een duidelijke en consequente „leergang” misten. Ik probeerde telkens maar weer met toevoegingen en weglatingen het geheel sluitend en overtuigend te maken, maar dit bleef onbevredigend, omdat ik uiteindelijk het boekje niet kon negeren. Het bleek dan in de praktijk nog beter het boekje maar te accepteren zoals het was, want dit was voor de leerlingen iets zichtbaars en tastbaars waaraan ze zich vastklampten, daar zij het half in de lucht hangende plan van de leraar toch niet ineens konden overzien.

De ontdekking van deze simpele waarheid, die nochtans in de methodiek van het Nederlands zeer veronachtzaamd scheen, toetste ik aan andere ervaringen. Ik vroeg de leerlingen, welk vak zij het makkelijkst en het prettigst vonden. Uit de antwoorden bleek, dat Latijn en wiskunde over het algemeen geliefde vakken waren. Die waren overzichtelijk en makkelijk te begrijpen. Het waren juist de meest systematisch gegeven vakken.

Ik ondervroeg daarover ook oudere personen, en ook zij bevestigden, dat zij zich konden herinneren, dat zij de systematisch gegeven vakken het liefst bestudeerden, en dat zij daarvan ook het meest onthouden hadden: die vakken waren tot een geheel gegroeid, terwijl de rest er altijd zo vaagweg omheen gehangen had.

Daardoor groeide mijn overtuiging, dat het didactisch volkomen onjuist is, de logische systematiek uit een vak te verbannen en te vervangen door een halfslachtige, z.g. psychologische methode, die in feite niet psychologisch was. Een kind denkt en redeneert wel degelijk logisch en houdt ervan logisch te denken. Ik herinner mij ook het getuigenis van een groep leerlingen, die verklaarden dat zij tevoren een hekel hadden aan geschiedenis (bij een toch bekwame docent), maar nu veel makkelijker en plezieriger geschiedenis studeerden, nu ze een nieuwe leraar hadden (die veel jonger en minder bekwam scheen), omdat die alles zo logisch behandelde en overzichtelijk in verband bracht, zodat het als vanzelfsprekend scheen dat het ene feit uit het andere voortvloeyde.

Zo had ik, naar ik meende, een der voornaamste gebreken van de gebruikelijke leermethoden ontdekt: gebrek aan systeem.

Ik vroeg ook twee hoogleraren, die vaak als gecommitteerden hadden deelgenomen aan de eindexamina, naar hun oordeel. Beiden waren van mening, dat het onderwijs in het Nederlands aan de middelbare school zeer willekeurig en onsystematisch gegeven werd (een van hen gebruikte zelfs het woord „wild”).

Daarna ontdekte ik nog een ander gebrek in mijn onderwijsmethode, maar de voor de hand liggende verbetering kon ik helaas niet doorvoeren.

Omdat ik de eerste jaren zozeer in beslag genomen was door het be-

studeren van de schoolboekjes en het maken van oefeningen, had ik weinig energie en tijd meer over voor *correctiewerk*. Op een gegeven ogenblik was het corrigeren zo verwaarloosd, dat ik voelde, dat daar hoognodig verbetering in moest komen. Ik stond voor de keuze óf het prepareren nalaten óf het corrigeren. Omdat ik zo lange tijd wel geprepareerd maar weinig gecorrigeerd had, koos ik nu eens het omgekeerde. De reactie van de leerlingen hierop was zeer duidelijk: terstond lieten ze blijken, dat het nu voor hen dubbel de moeite waard was te werken! Ze studeerden beter en werkten ijveriger.

Hoewel ik dit voor mijn ogen zag en graag op deze manier mijn onderwijs had willen blijven verbeteren, kon ik dit niet volhouden. Het was overmatig vermoeiend dezelfde stof, waarover ik reeds de gehele dag had les gegeven, 's avonds nog weer urenlang te corrigeren. De stapels schriften en papieren groeiden aan en de tegenzin groeide dubbel. Bovendien was het geestdodend niet meer vrij de stof te kunnen bestuderen en alleen plichtmatig het eentonige correctiewerk te verrichten. Het was van dien aard, dat ik telkens weer genoodzaakt was het correctiewerk te staken, omdat ik de ene fout na de andere beging. De cijfers die ik gaf, waren niet altijd meer verantwoord. Meermalen moest ik werk hercorrigeren, omdat ik met onvoldoende concentratie bezig geweest was.

Ik matigde daarom het corrigeren en keerde terug tot de methodiek.

Nog op een ander gebied nam ik proeven: op dat der veelbesproken *zelfwerkzaamheid*.

Zoals iedereen dat deed en zoals de boekjes dat ook voorschreven, liet ik de leerlingen talloze oefeningen maken. Er zal wel geen leraar gevonden worden, die meent zijn leerlingen de Nederlandse taal te kunnen leren zonder hen die al oefenend te leren gebruiken. Er bestaat evenwel een groot verschil tussen de soorten van taaloefeningen.

Zoals ik reeds heb opgemerkt, had ik ondervonden, dat ik zelf sneller voortgang maakte in de taalbeheersing door het maken van schoolse detailoefeningen dan tevoren door lezen en studeren. Ook het verschil tussen cursorisch en statarisch lezen had ik persoonlijk ondervonden.

Ik behoef niet te pleiten voor de oefening in statarisch lezen. De waarde daarvan wordt algemeen erkend. De methode van het stillezen heeft het pleit reeds lang gewonnen en ik heb zowel bij mijzelf als bij mijn leerlingen de gunstige resultaten daarvan duidelijk kunnen waarnemen.

De steloefeningen gaven uiteraard een bijzondere mogelijkheid tot zelfwerkzaamheid, omdat daarin meer gelegenheid bestond het persoonlijk element tot gelding te laten komen, en zulke oefeningen het binnenste zelf van de leerling naar buiten te brengen.

Ik liet mijn leerlingen dus schrijven, opdat zij zoveel mogelijk „zelf” werkzaam, creatief zouden worden. Ik deed dit, behalve door hen gewoon opstellen te laten maken al of niet naar opgegeven onderwerpen, ook door hen brieven te laten schrijven o.a. aan mijzelf; door hen leesstof te laten schrijven, die in de leesles als zodanig benut werd (onder het motto dat ze dan zelf de leesles interessant konden maken, na de meermaals gehoorde kritiek dat de leesstukjes uit het leesboek „saai” waren). Ook liet ik ze voorbereide spreekbeurten houden. Een hoogtepunt bereikte deze proefneming, toen ik de klas een weekblaadje liet schrijven. Ik verdeelde de klas in twee helften (het was een derde klas gymnasium van 36 leerlingen;

ook heb ik het gedaan met een kleinere tweede klas). Elke helft moest om de veertien dagen zo'n krantje afleveren, dat dan werd voorgelezen in de leesles. Het werden dus eigenlijk twee krantjes, elk met een eigen naam, die tegen elkaar concurreerden.

Een andere manier was deze: ik liet een klas gezamenlijk een roman schrijven. Het hoofdthema gaf ik zelf op en iedere week moest iemand daar een hoofdstuk aan verder schrijven en voorlezen.

Ik constateerde, dat de lust tot zulke schrijfoefeningen bij de leerlingen over het algemeen groot was. Er werd bij al die gelegenheden veel geschreven, en aardig geschreven. Het meeste daarvan werd niet door mij gecorrigeerd, maar de leerlingen waren er tevreden mee als het kon worden voorgelezen. Er is dus dat jaar door die leerlingen bijzonder veel geschreven.

Toch ben ik deze methode niet blijven volgen om de volgende redenen:

Bij de samenstelling van het krantje bleek al spoedig, dat dit geheel in handen kwam van enkele voortvarende leerlingen. De anderen gaven er na verloop van tijd de brui aan. Ze wisten niets meer te schrijven en lieren dit toen over aan hen die voldoende inspiratie hadden. Toen ik tenslotte zelfs een keer meemaakte, dat een geheel krantje — dat bijna 50 minuten voorlezen vergde — door één persoon geschreven was, heb ik het gestaakt. (Die ene leerling was lang niet de knapste, maar wel een jongen met karakter en vol idealisme).

Ook het inschrijven van al die verschillende stukjes vergde veel werk (alle stukjes werden in het net geschreven in één bundeltje: het krantje, soms aardig geïllustreerd). Ook dit werk kwam spoedig bij een of twee leerlingen terecht, voor wie dit een veel te zware last werd.

Over de gehele lijn, bij al dit soort proefnemingen tot creatieve zelfwerkzaamheid, bleek na verloop van tijd een inzinking plaats te hebben: het nieuwe was er af, de leerlingen hadden zich uitgeschreven en konden het haast niet meer opbrengen meer te schrijven. Het was duidelijk, dat deze methode voor langere duur ongeschikt was, al had zij voor korte tijd hevige belangstelling ondervonden.

Maar de resultaten? Ik heb mij er het jaar daarop over verbaasd, dat diezelfde leerlingen, die zoveel geschreven hadden, zo slecht Nederlands schreven. Er was niet alleen geen vooruitgang merkbaar, maar er was in vele opzichten achteruitgang te bespeuren: ze maakten meer spelfouten en meer taalfouten, vooral slecht gebouwde zinnen. Zij hadden zich gewoon gemaakt maar te schrijven en te schrijven, zonder veel acht te slaan op de taalvorm waarin ze schreven. Het bleek, dat, zoals goed lezen niet bereikt werd door *veel* lezen, goed schrijven evenmin bereikt werd door *veel* schrijven. En ik keerde terug tot de weloverwogen detailoefening.

Alle voornoemde proefnemingen besloegen een tijdvak van 5 jaren, gedurende welke ik les gaf te Amsterdam, Haarlem, Oldenzaal en Hoorn. Aan het einde van deze jaren overdacht ik nog eens al mijn ervaringen. Ik constateerde, dat het lesgeven mij nu wel heel wat gemakkelijker afging dan in de eerste jaren. Dit verschil bestond feitelijk hierin: ik kende de jeugd nu beter en kon met grotere zekerheid met haar omgaan; bovendien beheerste ik nu de stof die ik te onderwijzen had; ook was ik nu ingeleefd in de schoolsfeer en paste mij dus beter aan bij het „schoolse”; ik bracht mijn leerlingen niet meer in de war, zoals de eerste jaren, door

vandaag zus en morgen zo les te geven, er was nu meer „gewoonte” in mijn manier van lesgeven gekomen. Al deze dingen bleken van groot belang voor de leerlingen, maar voor mijzelf bleef ik het gevoel behouden, dat ik mij nog niet met volle overgave aan mijn taak kon wijden, omdat ik geremd bleef door de gebreken van de overgeleverde methoden. Juist door de proefnemingen was mij dit duidelijker geworden. Zij hadden mij op het spoor gebracht van een mogelijke vernieuwing. Voorlopig stelde ik bij mijzelf als conclusies daarvan de volgende punten vast:

In de vooropleiding behoort meer tijd besteed te worden aan het leren beheersen van de taal, zodat de leraar de schoolstof beheerst wanneer hij voor de klas komt te staan.

Sterke nadruk moet gelegd worden op de detailoefening, omdat deze het meest bijdraagt tot verbetering van het taalgebruik.

De taal waarmee geoefend wordt, behoort wel levend en concreet te zijn, maar daarbij moet men zich sterk matigen, om de aandacht geboeid te houden aan het taalverschijnsel en niet alleen aan het concrete leven dat door die taal betekend wordt.

De gevarieerdheid der oefeningen moet sterk versoberd worden om de leerlingen gelegenheid te geven zich te verdiepen in de behandelde onderwerpen.

Er moet gezorgd worden voor een heldere, logisch verantwoorde systematiek in de behandelde stof.

Het zou zo geregeld moeten worden, dat de leraar Nederlands minder lessen geeft, zodat hij meer kan corrigeren.

Tot deze conclusies gekomen, besloot ik het een en ander nader te onderzoeken op het gebied van de stijlleur, omdat de gebruikelijke methoden op dit gebied het minste houvast boden. Ik hoopte hierdoor voldoende inzicht in de feitelijke situatie te verwerven, om op grond daarvan een bevredigende methode te kunnen ontwerpen.

De nu volgende hoofdstukken bevatten het resultaat van deze studie: eerst ga ik na, wat wij verstaan onder de stijlleur die wij op de middelbare school moeten onderwijzen; vervolgens tracht ik een weg te vinden in de problemen van de methodiek van dit vak.

HOOFDSTUK II

OVER DE STIJLLEER

A. *Retorica.*

Om de stijlleer te kunnen doceren is het noodzakelijk haar grondig te kennen. Een geschiedenis, waarin de ontwikkeling van deze leer beschreven is, bestaat, voorzover ik weet, niet. Dit is een gemis.

Het is echter wel bekend, dat onze huidige stijlleer haar oorsprong vindt in de klassieke Retorica. Wat ligt er dus meer voor de hand, dan eerst van deze Retorica een voorstelling te vormen, om van daaruit te begrijpen wat stijlleer is.

Wat verstonden de Romeinen precies onder Retorica, en waarin verschilde dit vak van de Grammatica? In hoeverre is de Retorica te beschouwen als de oorsprong van de stijlleer? Deze vragen moeten eerst beantwoord worden, wil men een helder inzicht krijgen in de wording van de stijlleer en in de problemen die daardoor gesteld zijn.

De wijze waarop de Retorica onderwezen werd, en wat deze leer als onderwijsvak inhield, kunnen wij het best leren kennen uit „De institutione oratoria” (Over de opleiding tot redenaar) van M. Fabius Quintilianus.

Quintilianus heeft geleefd van 42 tot 120 na Christus. Hij was een vermaard rector te Rome in de tijd van de keizers Vespasianus, Titus en Domitianus. Het genoemde geschrift schreef hij in de laatste jaren van zijn leven, na zijn schitterende carrière aan de retorenschool. Hij heeft er al zijn kennis en zijn ervaring van het onderwijs in samengevat. Het is dan ook te beschouwen als „een samenvatting van de opvoedkundige leerstellingen tot op zijn tijd.”²⁾ Het werd de grondslag voor het latere Romeinse onderwijs en oefende ook grote invloed uit op het onderwijs in West-Europa.

Quintilianus onderscheidt in het onderwijs drie onderdelen:

1. Grammaticaal onderwijs. Hieronder verstaat hij het practisch taalonderricht om zuiver te leren spreken, schrijven en lezen en in te leiden tot de dichters.

2. Encyclopedisch onderwijs. Dit richt zich op de beoefening van verscheidene kunsten en wetenschappen, waaronder vooral de muziek en de meetkunde aandacht krijgen.

3. De Retorica. In dit vak culmineert het onderwijs. Het veronderstelt het voorgenoemde onderricht. Wat daardoor verworven is, moet in de Retorica gebruikt worden.

Het onderscheid tussen Retorica en encyclopedisch onderwijs is duidelijk, maar dat tussen Retorica en Grammatica minder: deze komen hierin overeen, dat zij beide gericht zijn op de practische taalbeheersing.

Op verscheidene plaatsen in zijn boek spreekt Quintilianus over het verschil tussen deze beide vormen van taalonderricht. Daaruit valt het volgende af te leiden:

²⁾ Schoengen: Geschiedenis v. h. onderwijs in Nederland. blz. 6.

Het grammaticale onderwijs omvatte: spellen, lezen (vooral dichters), kennis van metrum en ritme, klankleer, de leer van de vormen en vormverschijnselen van de taal, spreken in overeenstemming met wat in deze vormleer onderwezen werd.

In het algemeen werd de Grammatica verdeeld in twee delen: methodicè en historicè. In de methodicè werd onderwezen, hoe de oratio (elocutio, taaluiting, taalgeheel) moest zijn om „emendata” te wezen, d.w.z. grammaticaal juist, zonder fouten tegen het taaleigen. Het was een vormleer. De historicè omvatte het leren lezen en verklaren van dichters en andere schrijvers.

In de praktijk van dit grammaticale onderwijs werden, blijkens de uiteenzettingen van Quintilianus, zowel in de methodica als in de historica verscheidene onderwerpen behandeld, die tegenwoordig tot de stijlleer gerekend worden, zoals b.v. de keuze van het bestklinkende woord, het vermijden van ruwe woorden, het overdrachtelijk gebruik van woorden, de gevoelswaarde en het stijlniveau; stijlfiguren, de indeling van een stuk, wat past en niet past, gevoelsuitdrukking en stijleigenaardigheden. Al deze onderwerpen werden echter opnieuw, en dan ex professo, door de retor behandeld, want ze behoorden eigenlijk tot de Retorica.

De grammaticus (de leraar die het grammaticale onderwijs gaf) leerde zijn leerlingen ook reeds de eerste beginselen van de Retorica. Zo oefende hij ze in het navertellen, parafraseren, uitleggen en in het hanteren van sententia's (spreuken).

Quintilianus verwijt de Latijnse Retoren, dat zij vaak te veel aan de grammatici overlieten, zodat deze genoodzaakt waren al te zware opgaven aan hun leerlingen voor te leggen. Meer dan het bovengenoemde acht hij voor de school van de grammaticus niet raadzaam. Het taalonderwijs van de retoren werd blijkbaar beschouwd als een voortzetting van dat van de grammaticus, en de grenzen daartussen waren voor verschuiving vatbaar. De Grammatica, die oorspronkelijk niet anders was dan onderrecht in lezen en later ook in spreken en schrijven, breidde zich uit tot de behandeling van de grote schrijvers, tot allerlei wetenschappen die daarmee in verband stonden, en tenslotte betrof men er ook meer en meer het hogere onderwijs in de Retorica in.

Quintilianus wil evenwel dit laatste tegengaan door de scheidingslijn te trekken waar de Retorica begint: „Als een retor de eerste plichten van zijn ambt niet van zich afschuift, wordt zijn zorg aanstonds verlangd vanaf het moment dat men zich bezighoudt met navertellen en met het prijzen of laken van bepaalde werkjes. Want weten wij niet, dat de ouden zich op deze wijze oefenden in de welsprekendheid, dat zij stellingen verdedigden en verhandelingen hielden en andere dergelijke oefeningen over een samenhangend geheel van personen en zaken waarover geredetwist kon worden? Daaruit blijkt, dat het onderwijs in de retorica ten onrechte dat deel achterwege zou laten, dat het eerste daartoe behoort heeft en lange tijd het enige daarvan geweest is.”³⁾

Ten tijde van Quintilianus werden bovengenoemde oefeningen beschouwd als vooroefeningen voor de eigenlijke Ars Retorica.

Deze Ars Retorica, die door Quintilianus gedefinieerd wordt als: scien-

³⁾ De institutione oratoria. pag. 128—129.

tia bene dicendi (de leer van het goed spreken), heeft volgens hem ook iets van een deugd en is tevens een „ars”.

Zij wordt verdeeld in vijf delen: 1. inventio; 2. dispositio; 3. elocutio; 4. memoria; 5. pronuntiatio of actio. Men begint met de zaken waarover gesproken wordt. Dit deel is de inventio, de vinding. Deze zaken moeten onder woorden gebracht worden: de elocutio, de taalvorm. Daarna moet alles wat daarover gezegd wordt, gerangschikt, geordend worden: dit gebeurt door de dispositio, de rangschikking. Men kan echter niets zeggen noch het gezegde ordenen zonder hulp van het geheugen: memoria. Tenslotte is er de voordracht met de stem en het gebaar: de pronuntiatio.

Quintilianus behandelt in zijn boek eerst de redevoeringen waarin geprezen of gelaakt wordt (pars laudativa of demonstrativa: de lofrede). Daarna de redevoeringen waarin het voor en tegen overwogen wordt (pars deliberativa of suasoria). Dit soort redevoeringen komt vrijwel overeen met wat wij tegenwoordig „beschouwing” noemen. Maar het grootste deel van de cursus handelt over de redevoeringen waarin een oordeel wordt uitgesproken (pars judicialis). Deze vorm van welsprekendheid, die in het Nederlands misschien het beste met de naam „betoog” is aan te duiden, werd de meest omvattende en de moeilijkste geacht.

In de behandeling van de inventio is o.a. een uitvoerige bespreking van de logische argumentatie opgenomen naast een bespreking over argumentatie met voorbeelden en gelijkenissen. In deze hoofdstukken en in die over de dispositio is veel terug te vinden van wat heden ten dage te pas gebracht wordt bij het schoolopstel.

De behandeling van de elocutio is een uiteenzetting van een uitvoerige algemene stijlleer. Zeer veel van wat tegenwoordig als stijlleer onderwezen wordt, is hier reeds aanwezig.

Systematisch worden de drie hoofdeigenschappen besproken die de elocutio (behalve de grammaticale juistheid) moet bezitten: de perspicuitas (de duidelijkheid), de ornatus (de schoonheid, de versiering) en het „apte et commodate dicere” (het passend-zijn).

Breedvoerig wordt vooral over de ornatus uitgeweid. Daartoe wordt gewezen op het woordgebruik, de woordverbindingen, de „cultus” (de ornamenten die de opvatting en de uitdrukkingsvorm schitterender maken), en de taalvaardigheid. Tot de cultus behoren: de aanschouwelijkheid, de uitbreiding, het gebruik van spreuken, tropen en figuren, en de orde, de klank en het ritme in de samenvoeging van de woorden tot zinsverbanden. De taalvaardigheid is het vlot en te pas kunnen beschikken over de vereiste woordenschat. Lezen, luisteren en navolgen zijn de aangewezen methoden om die te verwerven.

Er wordt in dit verband ook reeds gesproken over „stijl” en „stijloefeningen”. Het woord „stijl” (stilus) betekent hier dan het schrijven. Een stijloefening is een oefening in het schrijven om taalvaardig te worden. Zulke stijloefeningen zijn o.a. het vertalen van Griekse schrijvers, het in proza omzetten van gedichten, waarbij de figuurlijke taal in niet-overdrachtelijke wordt omgezet; parafraseren, uitwerken.

Vermeldenswaard is, dat Quintilianus ook nog een hoofdstuk wijdt aan wat men tegenwoordig stilistische literatuurstudie noemt. Hij bespreekt tal van schrijvers en karakteriseert ze naar de eigenschappen waarin hun geschriften uitmunten. Daarmede toont hij aan, dat men in de oratie ver-

schillende soorten kan onderscheiden: fijn geschreven werken, gematigde, grootse, bloemrijke enz.

De Retorica omvatte dus zeer veel. Ze was eigenlijk een volledige voortgezette taalcursus, die slechts een meer elementaire, vooral door Grammatica gekenmerkte taalkennis veronderstelde. Ze omvatte lezen en schrijven, maar was toch hoofdzakelijk op de gesproken taal gericht. Lexicologie, literatuurstudie, logica, geheugenvorming en voordrachtskunst behoorden ertoe, maar de cultivering van de taalvorm werd bijzonder nagestreefd. Daarbij richtte men zich op bepaalde stijlvormen, hoofdzakelijk op het betoog, speciaal het gerechtelijk pleidooi. De gehele cursus was zuiver praktisch van aard: ze was gericht op het verwerven van een zo volmaakt mogelijke actieve taalbeheersing, op het leren spreken in het publiek. Quintilianus ging hierbij te werk volgens een bewonderenswaardige systematiek: uitgaande van een heldere indeling, volgde hij stelselmatig deel voor deel, met de duidelijke doelstelling zo een verantwoord geheel op te bouwen. Deze Retorica was dan ook normatief: zij gaf leiding door regels. Deze golden niet als absolute wetten, maar als methodische richtlijnen. De aanleg en de spontaneïteit werden verondersteld, maar het taalvermogen trachtte men verder te ontwikkelen langs een redelijk verantwoord en weloverwogen methode.

Het is voornamelijk het hoofdstuk over de elocutio, dat is blijven voortleven als stijl leer, maar met verscheidene details is ook de systematiek ervan verloren geraakt. De beginselen die er aan ten grondslag lagen, zijn in twijfel getrokken of uit het oog verloren. Men zou ze nog als volgt kunnen formuleren:

a. Men kan onderscheid maken tussen disertus en eloquens: tussen zeggen wat er gezegd moet worden, en, dit sierlijk zeggen. Men kan dus twee graden van volmaaktheid onderscheiden bij de taal: deugdelijkheid en schoonheid. De laatste kan alleen bestaan als vervolmaking van de eerste: „Numquam vera species ab utilitate dividitur”.⁴⁾ De leer van de elocutio is een leidraad voor het nastreven van die schoonheid.

b. De schoonheid van de taal resulteert voornamelijk uit het samengaan van drie eigenschappen: duidelijkheid, versiering en aanpassing.

c. Men kan hetzelfde op verschillende manieren onder woorden brengen, maar de ene manier is beter dan de andere.

d. Kunst is iets dat aangeleerd wordt. Ten dele is dit navolging, ten dele vinding. Aangezien de vinding echter meer afhankelijk is van persoonlijke eigenschappen, behoort het beste in de vinding niet meer tot de kunst; het is het persoonlijke element, waardoor de een van nature uitschittert boven de ander.

B. *Iets uit de geschiedenis van de stijl leer in Nederland.*

§1 Inleiding.

Om een goed begrip te krijgen van de huidige opvattingen over stijl leer, en van de problemen waarmee zij te kampen heeft, zouden wij nu, na de kennismaking met de retorica van Quintilianus, eigenlijk in de

⁴⁾ 1. c. Cap. III v. II.

loop van de geschiedenis moeten nagaan, hoe en in hoeverre de hedendaagse stijl leer zich uit deze retorica ontwikkeld heeft. Dit zou een boeiend verhaal kunnen zijn, want de stijl leer heeft een indrukwekkend verleden. Toen ik mij hiermede bezig hield, bleek mij echter dat hiervoor meer studie vereist was dan ik mij veroorloven kon. Bovendien zou het zeer moeilijk geweest zijn in een zo kort bestek als passend is in een boek over de methodiek, de ontwikkeling van de stijl leer te schetsen. Het is zelfs de vraag, of het, gezien het gebrek aan voorstudies op dit gebied, wel mogelijk zou zijn binnen afzienbare tijd hierover een inzichtelijk hoofdstuk te schrijven.

Er moet immers bestudeerd worden, hoe de oude kerkvaders de retorica beschouwden; welke plaats deze retorica bleef behouden in de presbyteriale scholen en vooral in de catechetenscholen; hoe zij later werd opgenomen in de synthese die Sint Augustinus van het Christelijk onderwijs ontwierp; en dit zou moeten vergeleken worden met de opvattingen hieromtrent van St. Basilius en St. Hieronymus.

Daarna zou de geschiedenis moeten volgen van de stijl leer (retorica) van de 5e eeuw tot de Karolingische Renaissance. In deze geschiedenis zouden de werken van Martialis Capella, Cassiodorus, Boethius en Isidorus van Sevilla beschreven moeten worden.

De geschiedenis van de Karolingische Renaissance zou van de wedergeboorte van de retorica in deze gewesten verhalen door het optreden van Alcuinus en diens volgelingen.

De middeleeuwen tussen de negende en de vijftiende eeuw, waarin aan de opkomende universiteiten de scholastiek opbloeit, zouden eveneens een belangrijk hoofdstuk vormen. Daarin zou de betekenis van het Trivium, waartoe de retorica behoorde, opnieuw gezien moeten worden. De schoonheidsleer bij de scholastieke schrijvers, de debatten over stijl die zij voerden, de invloed die de beoefening van het trivium en de opvattingen der scholastieken hadden op de ontwikkeling van de letterkunde, in het bijzonder ook die van de rederijkers, dit alles zou in deze geschiedenis aan de orde moeten komen.

Door de Renaissance komt de retorica opnieuw in het brandpunt van de belangstelling te staan. Men oriënteert zich wederom op de geschriften der klassieke auteurs. De geschriften van Wessel Gansfort, Rudolf Agricola, Erasmus, en later van Corn. Valerius, Jan van Mussem, Cunr. Dietericus, Fam. Strada, Petr. Adolphus, Jac. Crucius en Gerard Vossius verdienen hier alle aandacht. Hoe ontwikkelde zich het onderwijs in de retorica op de latijnse scholen?

In de zestiende eeuw ontstaat ook de Nederlandse taalwetenschap. Haar ontwikkeling naast die van de klassieke filologie dient gevolgd te worden om uiteindelijk de situatie te begrijpen in 1797, als Matthijs Siegenbeek te Leiden benoemd wordt tot hoogleraar voor de Vaderlandse taal en Welsprekendheid. Als we het lager onderwijs even buiten beschouwing laten, kunnen we dit feit beschouwen als het begin van het onderwijs in de Nederlandse taal.

Ik ben genooddaakt deze geschiedenis, die men zou kunnen beschouwen als de voorgeschiedenis van de huidige Nederlandse stijl leer, ongeschreven te laten.

Ik zou mijn onderwerp evenwel moeilijk grondig kunnen behandelen,

als ik niet iets mededeelde over de wording en de verdere ontwikkeling van de stijlleer in Nederland.

§2 Het begin van het onderwijs in de Nederlandse taal aan de Latijnse scholen.

Na 1797 duurde het nog ongeveer dertig jaren, voordat ook aan de Latijnse scholen de Nederlandse taal onderwezen werd. In de wet van 1815, waar in art. 9 werd vastgesteld wat op de „latijnse scholen” onderwezen moest worden, werd Nederlands als vak nog niet vermeld. In de wet van 2 mei 1863, die het Middelbaar Onderwijs organiseerde is dit wel het geval, evenals in de wet van 1876, die het Voorbereidend Hoger Onderwijs hervormde. Intussen was het onderwijs in de Nederlandse taal zonder overheidsbemoeiing gegroeid op de Latijnse scholen. Het Gymnasium te Utrecht voerde het in 1829 uit eigen beweging in, op het voorbeeld van de gymnasia te Groenlo, Haarlem, Almelo, Enschede, Veendam en Assen, waar dit al eerder gebeurd was. Op het bisschoppelijk seminarie Hageveld was al sedert de oprichting in 1817 het Nederlands een leervak.

Een geschrift van J. H. van Bolhuis, leraar aan de Latijnse School te Utrecht, licht ons o.a. in omtrent de toestand van het onderwijs in de Nederlandse taal omstreeks 1836 aan een vooruitstrevende Latijnse school.

De auteur verdedigde in dit geschrift het aan deze school nieuw ingevoerde systeem van vakleraren, dat van verschillende zijden gecritiseerd werd. Omtrent het onderwijs in het Nederlands wordt daar het volgende gezegd: „een der literatoren, die uit eigene beweging veel werks had gemaakt van de studie onzer schoone moedertaal, werd uitgenoodigd, ook voor dit onderwijs eenige uren op de vijfde of laagste klasse af te zonderen, men bepaalde, dat de blijken van bekwaamheid in het rekenen en het hollandsch eenen aanmerkelijken invloed zouden hebben op de voor de wiskunde en de talen gegevene getuigschriften en prijzen, en zorgde, dat ook op de hoogere klassen de leerlingen gedrongen werden, de verkregene kennis der hollandsche taal te onderhouden. Verder werd er voorzien in een geregeld onderwijs in Prosodie, Rhytmica en Metrica, op vaste uren.”⁵⁾

Uit deze tekst blijkt, dat omstreeks 1835 op een dergelijke school Nederlands werd gegeven; dat het een apart leervak begon te worden; als zodanig echter nog beperkt bleef tot de laagste klas, en ook daar toch nog niet gelijkgesteld werd met de talen waarvoor men getuigschriften en prijzen placht uit te reiken, en die dus wel als volwaardige studievakken golden.

§3 Het ontstaan van de Nederlandse stijlleer.

De Nederlandse stijlleer was al ongeveer een eeuw tevoren als zelfstandige wetenschap geboren onder de naam „rederijkunst”.

Zij was ontstaan uit de klassieke retorica, die toegepast werd op de landstaal, en waaruit een deel — aanvankelijk alleen de leer van de tropen en de figuren — als een zelfstandig geheel was afgescheiden.

Deze afscheiding moeten wij waarschijnlijk toeschrijven aan de invloed van het rationalisme.

⁵⁾ Van Bolhuis.. Over de tegenwoordige inrigting enz. blz. 28.

„Bijbel en Bijbelsch onderwijs was op alle scholen de grondslag van alle wetenschappelijk onderrigt, eene opvoeding uit den gelove het middel, en het geloof zelf in Jezus Christus het hoofddoel, waarnaar men alerwege streefde op het veld van opvoeding en onderwijs, toen Michael Heer van Montaigne (1592) met de opvoedkundige grondstelling optrad, „dat alles in de opvoeding aankwam op de ontwikkeling des verstands...”, terwijl gelijktijdig de zucht tot schoolverbetering, meer van de methode dan van de geest der scholen, in genoegzaam geheel Europa ontwaakte.” Aldus trekt Buddingh de hoofdlijnen in het gebeuren, dat van zo grote betekenis is geweest voor ons onderwijs.⁶⁾

De rationalistische geest die in de achttiende eeuw binnendrong in het onderwijs, moest een methodische opzet nastreven. In de ontplooiing van een rationeel verantwoorde cultuur werd gezocht naar duidelijke vaststelling van doel en middelen, om die tot een logisch geheel in elkaar te passen. Daartoe was het noodzakelijk, delen van elkander te onderscheiden, ze afzonderlijk te bemeesteren, ten einde ze weer als componenten te kunnen verenigen.

Zo is te verklaren dat stijlonderwijs als iets afzonderlijks gezien ging worden, stijlleer een zelfstandige wetenschap werd, en ook het karakter ging vertonen van een stelselmatige oefening in het gebruik van delen om daarmede een geheel te kunnen opbouwen.

De Kamer „*In Liefde bloeiende*”, die de eerste Nederlandse spraak-kunst had uitgegeven, liet het jaar daarop, in 1585, ook een Nederlandse retorica verschijnen, de eerste sinds De Castelein (1548). Retorica werd getrouw vertaald als Rederijk-kunst. Het was een beknopte maar volledige retorica in rijmende verzen, waarin alle bekende retorica-termen zorgvuldig in het Nederlands waren overgezet.

De belangstelling voor stijl en stijlleer groeide in de zeventiende eeuw vooral in literaire kringen, in verband met de beoefening van de dicht-kunst. Bij vele dichters van die tijd kan men daarover het een en ander vinden, meestal in het kader van de poëtica. Aangezien ook deze van klas-sieke herkomst was, worden daarin vele punten van overeenkomst met de retorica gevonden.⁷⁾ Vele kunstenaars zijn in hun stijl meer of minder sterk door de Latijnse geïnspireerd (Spiegel — Hooft).

Ook in het genre van brieven schrijven werd een bijzondere aandacht merkbaar voor de stijlvorming. Dit genre kwam in de zeventiende eeuw tot hoge bloei en er verschenen daarvoor tal van handleidingen. Die van *Daniel Mostart*: Nederduitse Secretaris ofte Zendbriefschrijver, Amsterdam 1635, wijdde zich meer dan andere aan de stijlvorming. De regel van het „Aptum”, ontleend aan de retorica, hanteerde hij daarbij als lei-dinggevend voor de briefstijl.⁸⁾

Een systematisch beoefende, afzonderlijke wetenschap werd de stijl-leer in de zeventiende eeuw in Nederland echter nog niet. Dit was voor-behouden aan de achttiende eeuw.

Aanvankelijk bleef de retorica in haar geheel nog voortdurend de be-

⁶⁾ Zie Buddingh, *Gesch. v. opvoeding en onderwijs*, blz. 114.

⁷⁾ Vgl. bijv. de gulden regel der voeghlijchheit in *Vondels Aanleidinge*. Uitg. Differee, regel 207—213.

⁸⁾ Zie H. v. d. Waal, *Ntg.* XXIX blz. 281—288.

langstelling trekken, ook bij het hoger onderwijs. Zij begon zich zelfs als levende kunst te doen gelden, doordat haar beginselen werden toegepast in de nationale taal.

Terwijl het werk van Pascasius Grosippus, in 1666 te Amsterdam verschenen, nog geheel Latijn was, heette het werk van *Harwich*, in 1701 te Amsterdam uitgegeven, reeds „Orator belgico-latinus, de Neerduitse en Latijnse redenaar.” Van toen af werd dit soort werken in het Nederlands geschreven, in het spoor van de Rederijckkunst van de Kamer in Liefde bloeiende. Men ging spreken van: redekunst, rederijckkunst, redenvoerkunde en welsprekendheid.

De aandacht viel daarbij voornamelijk op het aspect waarin de retorica zich onderscheidde van de dialectiek n.l. de stilistische schoonheid. De dialectiek, die zich richtte op het in toepassing brengen van de redeneerkunst, bleef begrijpelijkerwijze voor de rationalistische achttiende-eeuwer zeer belangrijk.^{8a)}

Zoals de Kamer In Liefde Bloeiende aan haar Spraakkunst een beknopte rederijckkunst toegevoegd had, zo voegde ook *Willem Séwel* in 1712 aan zijn Spraakkunst „eene Verhandeling van de Redenkonstige figuren” toe. Voorts vinden we in diezelfde uitgave een hoofdstukje „van de Veranderinge en verschikkinge der reede”, en nog een stukje dialectiek. Bij mijn weten was Séwel de eerste die hierdoor feitelijk de leer der redenkonstige figuren los maakte van de retorica. Hij behandelde haar in een apart toegevoegd hoofdstuk, zoals hij ook over „Maatklank” schreef.

Een stap verder zette *David van Hoogstraten*, van wie in 1725 te Amsterdam een „Kort begrip der rederijckkunst” werd uitgegeven. Daarin werden de tropen (woortwalingen) en de figuren (woortgestalten) besproken, en dit werd Rederijckkunst genoemd. Deze naam heeft dus bij Van Hoogstraten een veel engere betekenis dan bij de Kamer In Liefde Bloeiende. Hij achtte het ook de moeite waard van deze Rederijckkunst een apart werkje uit te geven, omdat de Kamer In Liefde Bloeiende „van de woortwalingen en woortgestalten handelt in een werk dat de Redenvoerderen lessen geeft, waar op wij hier niet oogen, dewijl wij in deze beginselen alleen hulpmiddelen verschaffen, waer mede de Redevoerder zijne rede kan sien en haar luister bijzetten.”⁹⁾ Hij stelde dan ook welbewust de rederijckkunst tegenover de algemeene welsprekendheid, „waer van wij hier maer een deel opgeven”. Hij formuleerde rederijckkunst als „een kunst van wel zeggen”, en verstond onder dit „wel zeggen”: „sierlijk, met kennisse en bedrevenheit zich uiten, hetgeen niet geschieden kan als met het gebruiken der beste spreuken en uitgekipte woorden.”¹⁰⁾

De leer van de tropen en figuren gold bovendien bij van Hoogstraten niet alleen als volledige stijl leer voor het proza van de redevoering, maar tevens als stijl leer voor de gehele taalkunst. De opvatting dat de rederijckkunst zowel voor het proza als voor de poëzie in het algemeen gold, was

^{8a)} De Kamer In Liefde Bloeiende die daarover ook in 1585 twee werkjes had laten verschijnen, één in proza en één in verzen, had dialectiek vertaald door: Redenkaveling.

Joannes Huwé, die in 1710 zijn Nederduitse Redekonst uitgaf, nam deze naam over voor de strikte dialectiek, de behandeling van de ware waarschijnlijkheidsbewijzen, en verstond onder Redekonst: Logica.

⁹⁾ L.c. Aan den lezer.

¹⁰⁾ L.c.

dus uit de rederijkerstijd blijven voortleven, ook door de Renaissance niet te niet gedaan. Van Hoogstraten citeerde dan ook van Vondel een plaats uit het eerste boek van de *Bespiegelingen*, waar de rederijkkunst genoemd wordt „t zij die treedt op voeten en op rijm, of klank noch voeten meet”,¹¹⁾ Het boekje van Van Hoogstraten onderscheidde zich voorts van het werkje van Séwel, doordat het toegelicht was met tal van voorbeelden, waarvan de meeste poëzie waren, voornamelijk van Antonides van der Goes.

Deze nieuwe wetenschap die nu ontstaan was, werd eerst recht tot wetenschap uitgebouwd door *Josua van Iperen*. Deze predikant te Lillo aan de Schelde, meester der vrije kunsten en doctor in de wijsbegeerte, gaf in 1758 te Middelburg een *Proeve van redenrijkkunde* uit, die in zijn soort toch wel een meesterwerkje was.

Hij beroemde er zich in zijn Voorrede op, deze wetenschap niet zoals Vossius e.a. van andere schrijvers te hebben samengelezen, maar zelf beredeneerd te hebben, hetgeen men tot dan toe voor onmogelijk gehouden had.¹²⁾ Hij definieerde de rederijkkunde als „eene wetenschap van de on-eigentliche beteekenisse en kragt der woorden en spreekmanieren”.¹³⁾ Als hij daarbij tevens handelde over „aaneengeschakelde redenen” en over de „sierlijkheid der klanken”, deed hij dit, omdat men het van ouds niet anders begrepen had, want eigenlijk behoorde het eerstgenoemde tot de z.g. Uitlegkunde, en het tweede was een wetenschap op zich zelf, de Klankkunde.¹⁴⁾

Ook maakte hij onderscheid tussen de „beschouwende” en de „oefenende” rederijkkunde, maar hield zich met beide tegelijk bezig. Hij was zich er van bewust, dat iedere taalvorm een eigen waarde had en was in dezen zijn tijd vooruit als hij schreef: „Trouwens zoo iemand, om een voet of rijm te vinden, of, om zig niet altoos op dezelfde manier uit te drukken, alleenlijk de Synonyma en Epitheta in de grabbel aanvat en op 't papier flanst, die kan onmogelijk, als bij geval, om zoo te spreken, nadrukkelijke, kragtige, verheven en te gelijk verstaanbare gedachten te berde brengen.

Ook geeft hij zelden of nooit die denkbeelden te verstaan, welk hij had, voor 't invoegen zijner Synonyma en Epitheta, maar alleen die, welke hij, uit hoofde van voeten, rijm, of klanken, naar zijn gemak, er heeft moeten inlasschen.”¹⁵⁾

Het boek van Van Iperen is veel breder en grondiger uitgewerkt dan de genoemde werkjes van Séwel en Van Hoogstraten. Er staan wel krasse beweringen in, maar het overtrof ongetwijfeld verre al wat er tot dan toe in Nederland over dit onderwerp geschreven was. Uit het wetenschappelijk apparaat dat Van Iperen hanteert, blijkt ook, dat deze wetenschap in die tijd intens bestudeerd werd door de Protestantse theologen, omdat zij verband hield met de z.g. Uitlegkunde als behorende tot de Bijbelstudie.

Behalve deze theoretische verhandelingen over de rederijkkunde werden in deze eeuw ook al bouwstoffen en hulpmiddelen voor deze kunst aangevoerd. Wij noemen van *Boudewijn ter Braak* (door hem vertaald uit het Hoogduits) een *Algemeen leerredenkundig woordenboek* of rijke voor-

¹¹⁾ Zie D. v. H. l.c. blz. 5.

¹²⁾ L.c. Zie Voorreden blz. 12.

¹³⁾ L.c. blz. 1.

¹⁴⁾ L.c. blz. 2 en 3.

¹⁵⁾ L.c. blz. 84.

raat tot de geestelijke en wereldlijke welsprekendheid. 1738. En van *Matth. Siegenbeek* in 1799: Proeven van Nederduitse welsprekendheid. Dit laatste was een verzameling teksten, als materiaal voor de colleges die Siegenbeek gaf in tekstverklaring.

Uit de keuze der teksten kunnen we afleiden, dat deze hoogleraar in de welsprekendheid niet alleen redevoeringen, maar alles wat mooi geschreven was, tot de welsprekendheid rekende. Dit blijkt ook uit het Voorbericht op het tweede deel (1809), waar hij de keuze verantwoordt van een fragment uit S. Stijls „Opkomst en bloei der Nederlanden”: „welk bevoegd regter zal aan hetzelfde niet gaarne eene der eerste plaatsen toewijzen onder die schriften, welke door zuiverheid van taal, keurigheid van uitdrukking, duidelijkheid en bevalligheid van voordragt, welluidendheid, gepaste afwisseling en behagelijke ronding der volzinnen, een gepast en matig gebruik van sierlijke beelden, met één woord, door alles, wat tot welsprekendheid behoort, het meest uitmunten?”¹⁶⁾

Dat in de achttiende eeuw een algemene stijlleur als bovengenoemd, en een algemeen ideaal van welsprekendheid als waarvan Matth. Siegenbeek blijk geeft, konden ontstaan, hing samen met het onvermoeide streven van deze eeuw naar een toonaangevende cultuurstijl. Letterkundigen, georganiseerd in dichtgenootschappen, stemden hierin overeen met de geleerde grammatici (Moonen, David van Hoogstraten, Balth. Huijdekoper, L. ten Kate e.a.) en de beoefenaars der welsprekendheid, dat zij streefden naar een klassiek Nederlands.

Ondanks de latere gegronde kritiek tegen deze classicistische opvattingen wegens misvattingen in taalbeschouwing en literatuur, kan men als historicus toch niet ontkennen, dat dit eensgezinde streven zeer bevorderlijk was voor de practische stijlleur en de beoefening der welsprekendheid. Er werd ernst gemaakt met de verzorging van de taalvorm, en er ontstond een hoog stijlniveau, waarop men zich in het openbare leven bij voorkeur en met zwier bewoog. Deze stijl ontstond wel door de navolging van de toonaangevende schrijvers uit de zeventiende eeuw (Hooft, Vondel, Brandt, Van der Goes e.a.), maar toch onder leiding van de stijlleur der klassieke retorica, die in dit tijdperk overeenstemde met de gangbare literaire opvattingen.

§4 *Verdere ontwikkeling en het onderwijs.*

Terwijl dit alles in de kring der „taalliefhebbers” aan het groeien was, bleven het onderwijs en het schoolwezen gebrekkig. „Pendanterie, schoolvosserij, en onvruchtbare woordenkramerij”, zijn termen waarmede het onderwijs omstreeks het midden van de achttiende eeuw gekarakteriseerd wordt.¹⁷⁾ Justus van Effen schreef in de Nederlandse Spectator: „Alle brekebenen, die in andere oefeningen niet te recht koomen, alle domkoppen zonder verstand of opvoeding, verlopen weetnieten, vervallen deugnieten schijnen bekwaam om kinderen op te voeden, en met de beginselen van taal en wetenschap de gronden van rede en oordeel te leggen, waarvan zij zelve niet den minsten zweem hebben.”¹⁸⁾

¹⁶⁾ Lc. blz. VIII.

¹⁷⁾ Zie o.a. Buddingh, *Gesch. v. opv. en onderw.* blz. 124.

¹⁸⁾ Versluys 3e deel, blz. 167.

Toch acht J. Versluijs het niet juist, het onderwijs in de 18e eeuw te beschouwen als „in verval” vergeleken bij de zeventiende eeuw. In beide eeuwen waren de reglementen vrij goed en in elk der twee tijdvakken was de praktijk slecht.¹⁹⁾ „Het billijke oordeel over de achttiende eeuw, vergeleken met de zeventiende, moet mijns insziens luiden: er was vooruitgang, maar een zeer langzame; de methode van onderwijs (werktuiglijk) bleef nagenoeg geheel onveranderd, en terwijl op bijna elk gebied weelde werd ten toon gespreid, had men weinig geld over voor het onderwijs.²⁰⁾

Onder invloed van de Verlichte Denkbeelden en vooral door de bemoeiingen van de in 1784 opgerichte Maatschappij tot nut van 't algemeen, ontstond een reactie, die allengs leidde tot hervorming, reorganisatie en verbetering van het onderwijs in de negentiende eeuw. Gelijk daarmede werd langzamerhand ook meer aandacht besteed aan het moedertaalonderwijs. Sterke invloed van Duitsland is hierin merkbaar.

Van 1799—1810 verscheen van de hand van J. T. L'ange een vertaling uit het Duits van *A. H. Niemeijer's* Grondbeginselen van Opvoeding en Onderwijs. De opvattingen inzake het taalonderwijs zoals die hierin beschreven worden, bleven aanvankelijk overheersen. De voornaamste zijn:

1. taal is uitdrukking van denken, volkomenheid van stijl is uitdrukking van de volkomenheid der gedachten;
2. een goede stijl moet worden aangeleerd door ontwikkeling van het logisch denken, en door een systematische oefening van alle vaardigheden die voor het taalgebruik nodig zijn. Daartoe is een strakke leiding noodzakelijk.²¹⁾

Een, eveneens uit het Duits vertaald, boek dat deze theorieën methodisch in toepassing bracht, was: Aenleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen, over onderwerpen, welke in het dagelijksche leven voorkomen, inzonderheid geschikt ten dienste van Schoolonderwijzers. Oorspronkelijk geschreven door *J. C. Dolz*, in 't Nederlands vertaald door N. Anslijn Mz. (1808—1809)

Dit was het eerste eigenlijke stijlboek. Het wordt gekenmerkt door een grote verscheidenheid van oefeningen in het gebruik van woorden, het bouwen van zinnen, het schrijven van opstellen en in het logisch denken. Al wordt bij de regels waaraan een opstel moet voldoen, ook vermeld: „Ieder opstel moet schoon of vol smaak geschreven zijn, natuurlijk, ligt, vloeiend en welluidend”,²²⁾ de oefeningen zijn er bijna uitsluitend op gericht de taal logisch te leren gebruiken. Men kan dus constateren dat een „logicistische” stijlleer de plaats had ingenomen van de „versierende” rederijkunst.

Niet alle werken van deze tijd zijn overigens zo puur logicistisch. Het driedelige boek van *Hugo Blair*, vertaald door Herm. Bosscha, „Lessen over de redekunst en fraaie letteren”, wijdt ook veel aandacht aan het logisch aspect, maar is toch breder van opzet, komt meer overeen met een volledige klassieke retorica, met literaire smaak aangepast, vernieuwd en veralgemeend. Blair behoorde met Goldsmith, Reynold e.a. tot de „Champions

¹⁹⁾ Lc. blz. 166.

²⁰⁾ Versluijs 3e deel, blz. 167.

²¹⁾ Zie de Vos blz. 41 en 42.

²²⁾ Zie de Vos blz. 44.

of Taste", die tegenover de strenge rationalisten als Johnson c.s. verdedigden, dat niet alleen de rede maar vooral ook de „smaak" zich moest laten gelden om tot een juiste beoordeling te komen van literaire kunst.²³⁾ Bij Blair sluiten zich aan de werken van *B. H. Lulofs*. (zie lit.lijst).

Ter onderscheiding van de voorgaande kunnen we deze richting die van de „redekunstige" stijlleeer noemen, (redekunst is bij hen: de kunst van wel spreken en schrijven. Logica noemen zij: redeneerkunde)²⁴⁾

De handleiding tot den Nederlandschen Stijl van *J. C. Beijer* (1820) behoort weer tot de logicistische richting. Ook moet men hiertoe rekenen de werken op het gebied van synoniemenstudie: in 1820, *Nederduitse Synonymen*, door *G. Bruining*, en in 1821—'25 het synoniemenwoordenboek van *Weiland en Landré*. Zij gingen uit van de stelling, dat „in eene tot volkomenheid geraakte taal, geene woorden behooren te wezen, welker beteekenis volstrekt dezelfde is".²⁵⁾

De twee laatst genoemde richtingen in de stijlleeer, n.l. de logicistische en de redekunstige, hadden gemeen:

1. dat zij òf uitsluitend òf hoofdzakelijk logicistisch waren, d.i. gericht op een zo helder mogelijke uitdrukking van het logisch denken;
2. dat zij zich òf uitsluitend òf hoofdzakelijk richtten op de schrijftaal, met het daarin beleefd classicistisch ideaal van een toonaangevende cultuurstijl, onderscheiden van de gesproken volkstaal;
3. dat zij in hun methodiek synthetisch en normatief te werk gingen;
4. dat zij in hun methodiek sterk op de voorgrond stelden, dat stijl wordt aangeleerd door navolging.

In de tweede helft van de negentiende eeuw komt hierin verandering. Zoals de stijlleeer in de eerste helft van de negentiende eeuw onder invloed stond van de Verlichting, zo begon zij nu beïnvloed te worden door de Romantiek.

Als eerste, „die niet maar eens in het voorbijgaan, maar met nadruk zijn landgenoten op de nieuwe psychologische en philosophische kunsttheorieën van het buitenland gewezen heeft, en vooral de Duitsche aesthetici door vertaling en verwijzing nader tot hen gebracht heeft", noemen wij hier *Hieronymus van Alphen*.²⁶⁾

Hij wees op het belang van een wijsgerige beoefening van de kunsttheorie; hij had meer oog voor het aangeborene in de kunstenaar dan zijn tijdgenoten, en besefte dus dat de kunst niet geheel leerbaar is. Hij gaf als een voornaam middel tot verbetering der Hollandse poëzie aan, dat men zich moest aanwennen uitsluitend de „zinnelijke" taal te spreken. Hij achtte oorspronkelijkheid in de kunst waardevoller dan vaardigheid in vrije navolging. Hij begreep ook, dat verbeeldingskracht en emotie bij het schepjen van kunst meer doen dan het zoeken, overleggen en afmeten van de rede.

Meer nog in de richting van de Romantiek waren de opstellen van *Rhijnvis Feith*, die belangstelling wilden wekken voor „natuurlijke" poë-

²³⁾ Bosker, blz. 16 vlgg.

²⁴⁾ Zie Blair 2e dr. blz. 3 en 12.

²⁵⁾ Zie Weiland en Landré, Voorrede blz. VIII.

²⁶⁾ De Koe, blz. 108.

zie, het levend genie wilden leren begrijpen en het sluimerend genie wilden doen ontwaken. Oorspronkelijkheid en natuurlijke uitdrukking van de gevoelige ziel van de kunstenaar zijn volgens hem de grondschoonheden die het genie aan het kunstwerk verleent. „Een dichter moet spreken en schrijven zo als het in zijne geroerde ziel opborrelt; en mocht men zeggen, dat iets wat er uit zal opborrelen, er eerst moet zijn ingebracht, dan beweer ik, dat niet de studie alleen, maar vooral het gevoel der natuur dat doen kan”²⁷⁾

In 1838 verscheen „Onderzoek en Fantasie” van *Jacob Geel*. Tegenover de overwoekering van de fantasie verdedigt hij weer de rechten van het verstand. Ook betoogt hij, dat poëzie niet vreemd is aan arbeid. Maar hij levert kritiek op de gangbare eenvormigheid van stijl, en verdedigt daartegenover, dat de gedachte en de stijl een onscheidbare eenheid vormen, dat de mens en zijn stijl één zijn, dat de stijl de mens is, en dus door geen vaste regels te vormen. In het bijzonder levert hij ook kritiek op de poëtische taal, vanwege de afgesloten beeldspraak. Zijn pleidooi voor de „ongebonden” stijl, d.i. het proza, is vooral ingegeven door de wil om te ontkomen aan de stramme en afgesloten dichtertaal. Fijne smaak en kiesheid moeten uiteindelijk de stijl bepalen. Eenvoud, die zuiverheid en echtheid inhoudt, is een stijleigenschap die hem bijzonder aan het hart ligt.

De invloed van deze en dergelijke denkbeelden deed zich langzaam gelden in de stijlleer voor het onderwijs; de z.g. Nieuwe School²⁸⁾ ontstond.

Tegenover de logicistische opvatting stelt *L. A. te Winkel*, dat de regels van de stijl moeten worden afgeleid uit het doel van de taal: gedachten te verwekken die geschikt zijn om invloed uit te oefenen op het verstand, op het gemoed of op de wil van hoorder of lezer.²⁹⁾

In twee opzichten verschilt deze opvatting van de logicistische: 1. de taal wordt niet zozeer als uitdrukkingsmiddel gezien, maar als middel om bij anderen iets te wekken; 2. de taal wordt niet zo overheersend met betrekking tot het logisch denken beschouwd, maar meer met betrekking tot het gehele zieleleven.

Met deze mening bleef *Te Winkel*, naar het schijnt, voorlopig echter nog alleen staan.

Tegenover de schrijftaalcursus stellen mannen als *Taco Roorda* en *Job. v. Vloten*, dat de spreektaal primair is. Deze wordt beschouwd als de eigenlijke „levende” taal, die vaste vormen heeft, bestuurd door het instinct.³⁰⁾ Dit idee vindt wel ingang, en leidt bovendien tot de volgende opvattingen.

Tegenover de synthetische methode wordt de analytische gesteld. Daarin was *D. Bomhoff*, Hzn, voorgegaan. Deze ging er van uit dat „de moedertaal is gegeven, zij ligt in de geest, is deszelfs eigendom, en daarom is de leerwijze overal dezelfde, nergens uitgaande van het algemeene, abstracte, het stelsel, maar overal met het afzonderlijke, concrete, de bewustheid omtrent het naastbijgelegene beginnende en vandaar tot het algemeene en algemeenste opklimmende”.³¹⁾

²⁷⁾ Ten Bruggencate blz. 163.

²⁸⁾ Term van De Vos.

²⁹⁾ De Taalgids IX blz. 84.

³⁰⁾ Zie De Vos, blz. 93.

³¹⁾ Zie A. de Jager, Taalkundig Magazijn, Rotterdam 1837, II blz. 113—156.

Zo principieel als het hier gezegd werd, vond het voorlopig evenwel nog geen ingang. Wel sloten de opvattingen van *H. J. Nassau* en *T. B. Trosée*, hierbij aan.³²⁾

Dezen kantten zich tegen een normatieve methode, die er hoofdzakelijk op uit was het gebruik der moedertaal te leiden door de opsomming van geijkte taalregels. Zij willen de levende taal bestuderen zoals ze feitelijk is.³³⁾ Daarom stellen zij ook tegenover de theorie der navolging, dat vooral de nadruk moet gelegd worden op eigen waarneming, zelf beluisteren en nadenken.³⁴⁾

Tot een volledig nieuwe stijlleur hebben deze ideeën niet geleid. De gevolgen waren wel, dat er steeds meer werk gemaakt werd van het lees-onderwijs, ook als methode voor descriptief stijlonderwijs; dat ook het actieve stijlonderwijs enige wijziging onderging: men ging rekening houden met de levende gesproken taal, en ging zich meer, en meer uitsluitend, bezighouden met oefeningen in het hanteren van de taalmiddelen, minder met de theoretische stijlleur.

De gehele methode bleef evenwel sterk verstandelijk, gericht op heldere begripsbepaling; overheersend synthetisch gedacht, maar met verlies van een strakke ordening; in feite toch gefundeerd op het oude beginsel van navolging, maar minder streng toegepast.

In deze geest schreven *A. M. Bogaerts* en *M. J. Koenen* hun „Practische Taalstudie” 1876—1879 en *A. W. Stellwagen* zijn „Stijloefeningen”, 1877. Deze auteurs waren zeer in trek, ze schreven tal van werkjes, die vele herdrukken beleefden. Ook andere schrijvers leverden soortgelijk werk. Veel gebruikt werden b.v. de boekjes van *J. L. Ph. Duijser* en van *E. Rijpma* en *T. G. Schuringa*.

De ontwikkeling zette zich voort en werd krachtiger en duidelijker bepaald door het tijdschrift *Taal en Letteren* (1891). De vernieuwing die in onze letterkunde was doorgebroken met de Beweging van Tachtig, oefende hierop duidelijk invloed uit.³⁵⁾

Dr. F. Buitenrust Hettema stelde in 1891 in een reeks voordrachten de oude en de nieuwe methode van taalstudie scherp tegenover elkaar. Hij vond een belangrijke medestander in *J. H. van den Bosch*. Hettema was meer de taalgeleerde, Van den Bosch meer de praktische bezielende docent. Hun richting wordt wellicht het best gekarakteriseerd door de term individualisme.

Hun leidende ideeën waren de volgende:

1. De taal is primair een uitdrukkingmiddel van het individu. Het stijl-onderwijs moet er dus op gericht zijn, dat de leerling leert zijn eigen persoonlijkheid uit te drukken.³⁶⁾
2. Alle taal is dus individueel. Het stijlonderwijs moet dus strijden tegen de frase, d.i. taal die niet vertolkt.³⁷⁾

³²⁾ Nassau, zie lit.lijst.

³³⁾ Zie De Vos, blz. 126—127.

³⁴⁾ Zie De Vos, blz. 127—128.

³⁵⁾ Afgedrukt in *Taal en Letteren* XV en XVI.

³⁶⁾ Zie De Vos, blz. 199—203; 222—229.

³⁷⁾ De Vos, blz. 229.

3. Daarom moet men zijn taal niet ontwikkelen vanuit de taal, maar vanuit de persoonlijkheid. Het stijlonderwijs moet niet beginnen met loze taal aan te leren en dan pas trachten daarmee kunstmatig iets moois te vormen, maar het moet beginnen met zelf waarnemen, bewustworden, voelen, de concrete dingen benaderen, om tegelijkertijd of daarna pas de taal aan te grijpen om het persoonlijk doorleefde uit te drukken.³⁸⁾

Op grond van deze beginselen verwierpen zij:

- de algemene stijlregels uit de vroegere stijlleer.³⁹⁾
- het navolgen van stijlmodellen.⁴⁰⁾
- het van buiten leren van de taal.⁴¹⁾
- het streven naar uniformiteit.⁴²⁾
- retoriek, onnatuur, mooischrijverij, versiering.⁴³⁾
- behandeling van woorden buiten het zinsverband.⁴⁴⁾
- een schrijftaal die meer zou zijn dan de schriftelijke weergave van een gesproken taal.⁴⁵⁾

Het is begrijpelijk, dat uit deze richting geen stijlboekjes voortkwamen. Zouden deze beginselen algemeen en consequent zijn doorgevoerd, dan zouden er nooit meer stijlboekjes gebruikt zijn. Aanvankelijk scheen het zelfs, alsof zij een algemene stijlleer a priori uitsloten. Feitelijk gaf Taal en Letteren de reeds wankelende en afbrokkelende stijlleer de genadeslag.

In de praktijk van het onderwijs kon men de stijlboekjes echter niet missen. Ze bleven in gebruik, er werden zelfs telkens nieuwe geschreven, tientallen. Het getuigt van grote activiteit onder de leraren dat er zoveel boekjes geschreven werden. Tevens echter blijkt daar misschien uit, dat de bestaande niet bevredigden.

Er ontstond een crisis in het stijlonderwijs. De nieuwe geest deed zijn invloed gelden, maar een consequente toepassing in een geschikte methodiek kon niet onmiddellijk gevonden worden. Ook het oude voldeed niet meer ondanks vele pogingen tot vernieuwing of verbetering. De opvattingen bij de docenten schijnen sinds die tijd ook in vele opzichten uiteen te lopen.

C. H. den Hertog (1846—1902) verzette zich tegen de individualistische richting. Volgens hem moest niet de spreektaal maar de geschreven taal hoofdzaak blijven bij het onderwijs. Hij bestreed dat alle taal individueel zou zijn, als in strijd met de ervaring. Hij wilde de stijlregels handhaven zonder tot slavernij te vervallen. Dat hij tegelijk ook begreep wat de betekenis van de nieuwe richting was, blijkt uit het feit, dat hij pleitte voor een wisselwerking tussen spreek- en schrijftaal, dat hij waarschuwde tegen overvloed van spraak- en stijlleer, want, „uit der leerlingen binnenste, waar in het verborgene alle kiemen begint, moet ook de ware taalontwikkeling geboren worden.”

³⁸⁾ — —, blz. 202; 215; 222; 229; 235; 250; 251; 258.

³⁹⁾ — —, blz. 197 en 251.

⁴⁰⁾ — —, blz. 200.

⁴¹⁾ — —, blz. 217.

⁴²⁾ — —, blz. 217—218, 219.

⁴³⁾ — —, blz. 198.

⁴⁴⁾ — —, blz. 197.

⁴⁵⁾ — —, blz. 198, 219.

Een helder inzicht in het wezen van de taal en de onderwijsmethodiek toonde hij ook door scherp te onderscheiden: lexicologie, spraakkunst en stijl leer. De laatste formuleerde hij als de leer van al datgene wat de taal aanschouwelijker, levendiger en fraaier maken kan.⁴⁶⁾ Den Hertog was misschien de laatste die de gehele leer van het moedertaalonderwijs nog levend, zeker en evenwichtig beheerste.

Maar de ontwikkeling ging voort.

C. G. N. de Vooys deed een wetenschappelijke aanval op de traditionele stijl oefeningen door de betekenis leer uit te diepen, de synoniemen studie te verbeteren, door die te bevrijden van alle systeem dwang en te gronden op onbevooroordeelde taal waarneming. Duidelijk stelde hij ook, dat overdrachtelijke taal niet een speciaal dichtertlijk middel is om de taal te verfraaien, maar een integrerend verschijnsel in de betekenis ontwikkeling van elke taal.

J. Matthijs Acket bracht een boek „Stijl studie en Stijl oefening” waarin hij het nieuwe n.l. de liefde voor het leven in de taal, praktisch en bezielend wist mee te delen.

In dezelfde richting gingen M. A. P. C. Poelhekke: Woordkunst 1909, en later H. Padberg: De mooie taal 1924, beide volgens de methode van waarnemen en leren onderscheiden, feitelijk theoretiserend stilistisch leesonderwijs.

A. Greebe gaf een handleiding uit tot het maken van een opstel. Het is het eerste waardevolle systematische werkje van de nieuwe tijd. Het is normatief, synthetisch en praktisch. Het beperkt zich evenwel tot de behandeling van de wijze waarop men zijn gedachten moet ordenen om een duidelijk, goed opstel (verhandeling) te leveren. Men noemt dit wel „Stel oefening” ter onderscheiding van de besproken „Stijl oefening.”

G. S. Overdiep bracht de stijl leer terug tot de grammatica. Het resultaat was één wetenschap: de stilistische grammatica. Het boek dat hij daarvoor uitgaf, leverde een schat van wetenschap, kennis van het moderne Nederlands op grond van waarneming vnl. van de geschreven taal. Met grote kennis van zaken en zo consequent mogelijk volgde hij het beginsel, dat het taalvermogen ontwikkeld moet worden door de kennis van de feitelijk gangbare geschreven en gesproken taal in al haar schakeringen en uitdrukkingsmogelijkheden. Feitelijk kwam de methode neer op een systematisch indringend stilistisch lezen.

Jac. van Ginneken nam wat betreft de standaardtaal hetzelfde standpunt in als Overdiep. Hij verdedigde n.l. dat niet de gesproken taal als standaardtaal moest gelden (zoals Taal en Letteren dit voorstond), maar de Nederlandse cultuurtaal als doel van het hele moedertaalonderwijs moest worden genomen, en dit vooral weer op de allereerste plaats als „leestaal”.⁴⁷⁾

Door de werkzaamheid vooral van De Vooys, Overdiep en Van Ginneken was de stijl leer weer geheel onder de aandacht van het Hoger Onderwijs gebracht.

⁴⁶⁾ Den Hertog, Ned. Spraakkunst 1 blz. 5.

⁴⁷⁾ Zie Van Ginneken, Grondbeginselen van de Schrijfwijze der Nederl. Taal, blz. 185-186.

Vooraf ook door buitenlandse invloeden ontstond er een nieuwe wetenschappelijke, descriptieve stijlleur, die men stilistiek noemde.⁴⁸⁾

Deze onderscheidde zich van de tot nu toe in het M.O. beoefende stijlleur, doordat zij zich niet de taalvaardigheid, maar de kennis van het wezen der taal ten doel stelde en deze langs fenomenologische weg trachtte te benaderen. De opbloei van de algemene taalwetenschap, nu niet als historische maar als statische wetenschap, volgde consequent.⁴⁹⁾

De nieuwe richtingen in het Hoger Onderwijs beïnvloedden weer het Middelbaar. Daar stapelden de moeilijkheden zich intussen op. De crisis die ontstaan was door het optreden van de Nieuwe School in 1891, was nog lang niet overwonnen. Door de ontwikkeling van de Stilistiek en de structurele taalwetenschap werd de toestand niet veel beter. Het Middelbaar Onderwijs was niet regelmatig meegegroeid en kon de ontwikkeling niet bijhouden. Dr. H. J. de Vos besloot in 1939 zijn historisch overzicht van het Moedertaalonderwijs met de vaststelling dat we met ons taalonderwijs in een woestijn doelden.⁵⁰⁾ De situatie is sindsdien weinig verbeterd. Dat de maatschappij de verstrekkende gevolgen daarvan ondervindt, is duidelijk voor ieder die zien wil.

Een van de oorzaken van dit betreutenswaardige verschijnsel schijnt ook wel te zijn, dat de docenten die het moedertaalonderwijs behartigen, niet voldoende tijd en rust gelaten wordt om zich te verdiepen in de problemen van hun eigen vak.

Gezien deze situatie moet met des te meer waardering gesproken worden over de pogingen die in het werk gesteld zijn om tot een oplossing te geraken. Als zodanig kan op de eerste plaats gezien worden het werk van *Overdiep en Van Es*, die de stilistische grammatica in het Middelbaar Onderwijs brachten.

Voorts komt aan W. Kramer de eer toe, dat hij getracht heeft de bestaande stijl oefeningen (die dus nog in hoofdzaak geschreven waren in de geest van vóór de Nieuwe School) te vernieuwen in de geest van de moderne stilistiek. Oefeningen in het waarnemen, in het vinden van stelregels, aandacht voor stijlverschillen, stijlvormen, stilistische waarden van zinsbouw e.d. zijn daarvan het resultaat.

J. Leest ging daarentegen een geheel andere kant uit. Oefeningen in het gebruik van taaldelen afzonderlijk verwierp hij, om daar tegenover te plaatsen z.g. stel oefeningen, waarin altijd geoeftend wordt in gehele taaluitingen.

In hst. III zal nader ingegaan worden op de situatie zoals ze nu is.

C. Beschouwingen over kwesties, die door de geschiedenis aan de orde gesteld worden.

In het vluchtige overzicht van de geschiedenis van de stijlleur, zijn enige kwesties ter sprake gekomen, die om een nadere beschouwing vragen. Wan-

⁴⁸⁾ Een overzicht daarvan leverde W. Kramer in Ntg. XLVII I 1954, I blz. 18 vlgg. en II blz. 88 vlgg.

⁴⁹⁾ vgl. Reichling: Het woord. Stutterheim: De metaphoor. Hellinga—Van der Merwe—Scholtz: Kreatieve Analise van Taalgebruik.

⁵⁰⁾ De Vos, blz. 409.

neer ik in deze studie de didactiek van de stijlleer aan een onderzoek onderwerp, is het immers gewenst, eerst in deze kwesties een standpunt te bepalen, aangezien zij met de methodiek nauw samenhangen.

De stijlleer is niet altijd als een afzonderlijk geheel beschouwd. Tot aan de achttiende eeuw toe was zij een integrerend bestanddeel van de retorica en daarvan onafscheidelijk. In die achttiende eeuw treedt zij voor het eerst te voorschijn als een afzonderlijk, zelfstandig geheel. In de jongste tijd is haar die zelfstandigheid weer betwist door *Prof. G. S. Overdiep*, die haar met de grammatica als een geheel beschouwde. In de praktijk van het middelbaar onderwijs is er tenslotte nog een richting gegroeid, die de gehele praktische taalstudie als een geheel beschouwd wil zien, dat als onverdeeldbaar gehanteerd moet worden. Dit blijkt o.a. uit het voorbericht van *J. H. Böse* — *D. M. van Willigen*. *Levende Taal*,⁵¹⁾ evenals uit het Ten Geleide in: *L. M. van Dis*, *F. Jansonius*, *J. Naarding*. *Taalbegrip en taalbeheersing*.⁵²⁾ In dit laatste leest men, dat de auteurs uitgaan van deze overweging: „Het Moedertaalonderwijs dient een eenheid te vormen. De in de praktijk nog veelal gangbare scheiding tussen „Sprakkunst” en „Stijl” is met name voor de drie lagere klassen niet te verdedigen.”

De vraag is dus, of men theoretisch en praktisch (d.i. methodisch) de stijlleer als een sluitend deel kan onderscheiden en afzonderen.

Ik neem het standpunt in, dat men dit inderdaad zo moet doen. Onder D zal ik nader uiteenzetten, op welke wijze ik dit opvat.

In de 18e en 19e eeuw streefde men in de stijlleer duidelijk naar een toonaangevende cultuurtaal. Aan het einde van de 19e eeuw is daarop kritiek uitgeoefend. Deze kritiek kante zich vnl. tegen de eenvormigheid van de standaardtaal die men toen nastreefde. Deze kritiek was juist. Maar men doet verkeerd, wanneer men kritiekloos alle vormen van taalgebruik aanvaardt. Men kan stellen, dat alle vormen van taalgebruik hun bestaansrecht hebben, maar men loopt dan toch in de praktijk gevaar — en dit gevaar is na het optreden van de Nieuwe School een ogenblik reëel gebleken — een normenloos gebruik van het Algemeen Beschaafd Nederlands aan te prijzen. Voor de wetenschappelijke taalstudie zijn inderdaad alle vormen van taalgebruik de bestudering waard, maar de stijlleer staat voor een andere opgave. Zij moet leiden naar beter, volmaakter taalgebruik, en veronderstelt dus, dat die verschillende vormen van taalgebruik niet gelijkwaardig zijn. Daaruit zou men dan toch moeten afleiden, dat er een soort standaardtaal bestaat. Maar deze standaardtaal moet verschillen van die welke men in de 18e eeuw nastreefde, doordat er nu een grotere veelvormigheid in erkend wordt. Met name moet hierin de mogelijkheid erkend worden van persoonlijke verschillen in het taalgebruik, beter gezegd: het persoonlijk element wordt daarin verondersteld. Daarmede is dan eigenlijk gezegd, dat de term „standaardtaal” zowel voor de school als voor de wetenschap onbruikbaar is, aangezien er geen eenheid mee wordt benoemd. Zij is slechts een eenheid naar haar algemeen-Nederlandse aspecten.

Voor de praktijk van het stijlonderwijs is het wel van belang, hier op te merken, dat men de term „toonaangevende cultuurtaal” kan gebruiken, om

⁵¹⁾ DI I blz. 3.

⁵²⁾ 1954, blz. VII.

aan te geven, dat het taalgebruik waarop de stijlleur zich in het middelbaar onderwijs feitelijk in hoofdzaak moet richten, op een bepaald „niveau” ligt. Jongenstaal, straattaal enz. behoeven in de stijlleur niet aangeleerd te worden, maar wel moeten de leerlingen zich de gecultiveerde taal eigen maken, die zij later als ontwikkelde volwassenen behoren te gebruiken in de samenleving.

De Nieuwe School heeft er sterk voor gepleit, de gesproken vorm van de taal als norm voor de stijlleur aan te nemen, niet de geschreven vorm. De gesproken taal is immers de levende taal; de geschreven taal verstart tot papieren taal, die een eigen bestaan gaat leiden en doodbloedt.

G. S. Overdiep en Jac. van Ginneken verdedigden daartegenover de waarde van de geschreven taal voor het onderwijs.

Om didactische redenen verdient dit laatste standpunt in deze kwestie de voorkeur. Het is niet nodig daarom in alles met genoemde hoogleraren mee te gaan wat hun opvattingen over spelling en buiging betreft. Daarin gingen zij wellicht in een gerechtvaardigde reactie te ver. Maar voorzover het de stijlleur aangaat, biedt de geschreven taal zoveel voordelen, dat ik meen dat men daaraan voor de praktijk de voorkeur moet geven.

De geschreven vorm is immers over het algemeen beter verzorgd juist in die opzichten, die de leerling bijzonder onder de aandacht gebracht moeten worden. Bovendien is de geschreven vorm praktisch bereikbaar en klassikaal te bestuderen. De gesproken vorm levert daarvoor vele ten dele onoverkomelijke moeilijkheden. Ook is het aannemelijk, dat de leerling door de geschreven vorm te leren beheersen veel meer vordert in de beheersing van de gesproken vorm dan in het omgekeerde geval.

Met uitzondering van de Nieuwe School heeft de traditie de stijlleur dan ook altijd op de geschreven taal betrokken. De stijlleur heeft daar zelfs haar naam aan te danken. (stilus = schrijfstift.)

Anderzijds moeten wij er de Nieuwe School dankbaar voor zijn, dat zij gewezen heeft op de rechten van de gesproken taal. Al hanteren wij die vorm in de praktijk van het onderwijs dan niet voortdurend als norm, zij blijft onontbeerlijk als de meest levende vorm, waarmee wij het contact nooit mogen verliezen. Zij is en blijft zelfs de eigenlijke taal, die als zodanig het doel-object is van de stijlleur. Deze beoogt uiteindelijk vooral de gesproken taal te vervolmaken.

Het doel van de stijlleur is hiermede evenwel nog niet voldoende omschreven. De nadere bepaling daarvan is een vraagstuk op zich zelf, dat in de loop van de geschiedenis op verschillende wijzen is benaderd. De rederijkunst was een stijlleur, die zich de versiering of de schoonheid van de taal ten doel stelde. De logicistische stijlleur sinds Dolz zag als doel van de stijlleur de ontwikkeling van het taalvermogen tot een zo helder mogelijke uitdrukking van het logisch denken. De Nieuwe School stelde daar later tegenover, dat het stijlonderwijs de leerling moest leren zijn eigen persoonlijkheid uit te drukken.

De logicistische stijlleur kunnen wij haar bestaansrecht moeilijk geheel betwisten. Het is zeer wel mogelijk, zich in een stijlleur een zo helder mogelijke uitdrukking van het logisch denken ten doel te stellen, en dit is ongetwijfeld ook zeer waardevol.

Aangezien taal echter meer uitdrukt dan alleen logisch denken, moet een algemene stijl leer zich dit niet uitsluitend ten doel stellen. Er zou wel veel voor te zeggen zijn, in een bijzonder gedeelte van de stijl leer bijzondere aandacht te wijden aan dit aspect.

De opvatting van de Nieuwe School is in zich veelzijdiger. De taal is inderdaad het middel bij uitstek om de persoonlijkheid uit te drukken; daarom kan men stellen, dat het stijl onderwjs dit beoogt.

Toch is het directe doel van het stijl onderwjs hiermede niet volkomen weergegeven. In deze formulering ligt nl. niet voldoende uitgedrukt, dat de taal ook aangeleerd wordt als middel tot mededeling. Bovendien kan men het bezwaar maken, dat de Nieuwe School het hiermede voorstelt, alsof het gehele stijl onderwjs louter een persoonlijke aangelegenheid is. Maar de taal is niet alleen iets persoonlijks, zij is tevens een sociaal verschijnsel.

De doelstelling van de rederijkunst onderscheidt zich scherp van de beide voorgaande, doordat zij het doel in de taal zelf stelt en niet in de gebruiker. Dit lijkt mij zeer juist. De stijl leer richt zich wel tot de taalgebruiker, maar slechts om hem leiding te geven bij het gebruiken van de taal, om hem te richten op een doel dat buiten hem ligt: de stijl van zijn taal. Wat de stijl leer t.o.v. de taal beoogt, kan men echter moeilijk versiering noemen. Het woord „versiering” wekt immers de bijgedachte, dat daardoor iets aan de taal zou worden toegevoegd, dat er niet wezenlijk bij hoort, en alleen dient om haar een feestelijk aanzien te verlenen. Dit is kennelijk niet de bedoeling, daar de stijl leer het gehele taalgebruik van de leerling op hoger niveau wil brengen, zoals dit door de aard van de menselijke ziel en van de taal zelf geëist wordt. Zij beoogt dus de natuurlijke ontwikkeling tot volkomenheid van taal te stimuleren en te leiden.

Er is geen bezwaar tegen, deze volkomenheid schoonheid te noemen. Omdat velen het woord schoonheid in dit geval echter anders zouden kunnen opvatten, zal ik liever het woord „volkomenheid” of „volmaaktheid” gebruiken, dat minder aanleiding tot misverstand geeft.

Dit alles heeft zijn consequenties voor de methodiek.

De logicistische stijl leer was gebaseerd op de overtuiging, dat een goede stijl werd aangeleerd door ontwikkeling van het logisch denken en door een systematische oefening van alle vaardigheden die voor het taalgebruik nodig zijn.

Ten dele kunnen wij daarmee instemmen. Aangezien de taal congenitaal verbonden is met denken, zal verbetering in het denken tevens in zeker opzicht verbetering van de taal kunnen zijn. Ontwikkeling van het logisch denken zou dus kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van het taalgebruik, dus tot een goede stijl, voorzover logisch taalgebruik tot de goede stijl behoort. Misschien is hieraan in de moderne stijl leer wel te weinig aandacht geschonken.

Maar, aangezien taal meer uitdrukt dan alleen het logische in het denken, levert de ontwikkeling van het logisch denken slechts een beperkte bijdrage tot de ontwikkeling van het taalgebruik. De oude logicistische stijl leer heeft de betekenis hiervan wel overschat.

Wat de systematische oefening van taalvaardigheden betreft, daarvan zou ik niet durven beweren, dat zij zonder meer een goede stijl aanleert,

maar wel, dat zij een vereiste is voor het verwerven van een goede stijl.

Het denken ontwikkelt zich niet gemakkelijk zonder taalvaardigheid, denken is ergens afhankelijk van taalvaardigheid: reeds de poging tot formuleren stimuleert en scherpt het denken, en de juist verwoorde gedachte is de tot klaarheid gekomen gedachte. Taalvaardigheid vloeit dus niet vanzelf voort uit het denken, ze moet verworven worden. Die taalvaardigheid is een toestand, waaraan vele aspecten te onderscheiden zijn; waarin, om zo te zeggen, tal van vermogens tegelijk, in eenheid, vaardig zijn. Maar al deze vermogens worden niet zonder oefening vaardig.

De voornaamste moeilijkheid die tegen de systematische oefeningen van de stijl leer gemaakt wordt, betreft evenwel het constructieve, d.i. het analytisch-synthetische, karakter ervan.

Is het een juiste methode, zich te oefenen in het gebruik van taaldelen, om langs deze weg tot een goed taalgebruik te komen?

Deze methode lijkt mij niet alleen logisch, maar ook psychologisch verantwoord. Een ieder die kinderen heeft, neemt waar of heeft waargenomen, dat een kind van een meer elementair naar een meer ingewikkeld taalgebruik groeit en zo de taal constructief aanleert. Dit proces is ook zeer nauwkeurig opgetekend in „De roman van een kleuter” door Jac. van Ginneken. De constructieve methode blijkt dus de natuurlijke methode. Dan moet deze zelfde methode, met meer onderscheiding toegepast en meer logisch verantwoord, ook psychologisch normaal zijn voor de verdere ontwikkeling van het taalgebruik.

De romantische opvatting van Van den Bosch c.s., dat de moedertaal bij de leerlingen van de Middelbare School reeds in hun ziel aanwezig zou zijn, en dat de docent slechts zou behoeven te helpen dit aanwezige te laten ontplooiën,⁵³⁾ moet als strijdig met de feiten verworpen worden. De taal is niet iets dat geheel gegeven is. De introspectie leert dit; de eerste taalontwikkeling van het kind leert dit: het kind leert de taal van zijn moeder; de onderzoeken betreffende de doofstommen bevestigen het: de meeste doofstommen hebben de taal niet geleerd, omdat zij niet konden horen.

Aansluitend bij de opvatting van Van den Bosch, poneert H. J. de Vos,⁵⁴⁾ dat moedertaalonderwijs een absoluut ander soort onderwijs is dan een vreemde taal doceren. Hij schijnt daarmee te bedoelen, dat het moedertaalonderwijs beoogt de persoonlijkheid van de leerling te ontplooiën met behulp van de aanwezige taalmiddelen, en dat het onderwijs in een vreemde taal beoogt de taalmiddelen van een vreemde taal ter beschikking te stellen, zoals de leerling die van zijn moedertaal reeds bezit.

Deze voorstelling van zaken is m.i. onjuist. In beide gevallen immers moet de docent taalmiddelen en het gebruik ervan bijbrengen, en tegelijk daardoor wordt in beide gevallen de persoonlijkheid ontwikkeld.

Wel is het waar, dat bij het aanleren van een vreemde taal zich dikwijls het geval voordoet, dat de leerling in een vreemde taal moet leren uitdrukken (of verstaan), wat hij in zijn moedertaal wel kan zeggen, wat hij dus geestelijk beheerst. Dit komt uiteraard in het moedertaalonderwijs niet

⁵³⁾ cf. De Vos, blz. 232.

⁵⁴⁾ Moedertaalonderwijs blz. 157.

voor. Alles wat de leerling van zijn moedertaal leert, is tegelijk een geestelijke verovering, een persoonlijkheidsontplooiing. Op grond daarvan zou men inderdaad kunnen zeggen, dat moedertaalonderwijs dan iets geheel anders is dan het aanleren van een vreemde taal.

Dit houdt evenwel niet in, dat men de constructieve methode moet veroordelen als een „knutselmanier”. Want die geestelijke verovering kan geschieden aan de hand van taalelementen en taalvormen die uit die elementen worden opgebouwd.

Ik zou aan de Nieuwe School geen recht laten wedervaren, als ik haar hier alleen maar bestreed. Ik bestrijd in haar niet wat eigenlijk het meest wezenlijke aan haar was.

Uitlatingen van Van den Bosch als deze: „Tegenover de eenmaal heersende slechte stijl, die met werktuigelijke middelen, kunstmatig probeerde te gewinnen, wat alleen organies komen kan, van de levende ziel, de persoonlijkheid zelve uit, hebben we onze kracht te zoeken in goede leer (die eenvoudig is) en wel wetend waarschuwen en Doen door Laten.”⁵⁵⁾ en: „Wij ontwikkelen ons niet door kennis in woorden, d.i. zonder aanschouwing, zonder voorstelling, wij ontwikkelen ons alleen aan de dingen zelf, in 't eigen, gevoelde individuele zien, konstateren en begrijpen. Overal waar de meester met zijn abstracte woord (het blinde woord) in staat tussen het kind en de dingen zelf, daar is geen ontwikkeling.”⁵⁶⁾; uitlatingen als deze wijzen erop, dat hij eigenlijk niet de constructieve methode als zodanig bestrijdt. Hij veroordeelt veeleer een praktijk, die langs deze methode vormen aanleert, die voor de leerling geen inhoud hebben, dus voor hem geen taal worden. „Geen erger crime dan de kinderen systematisch te maken tot phrase-mensen.”⁵⁷⁾ Dat dit gevaar ons taalonderwijs, en zelfs ons gehele onderwijs voortdurend blijft bedreigen, zal wel niemand willen ontkennen. Dat de Nieuwe School hierop de aandacht gevestigd heeft, blijft haar verdienste.

Dat de Nieuwe School haar waarschuwingen tegelijk gericht heeft tegen de toen gebruikte constructieve methode, is ook begrijpelijk. In de constructieve methode is het gevaar voor de frase meer aanwezig dan in de vrije methode van de Nieuwe School. Zij kan onttaarden in een „knutselmanier”, maar dit gebeurt alleen, wanneer de taalleraar geen pedagoog is.

Als verdere onderzoeken mijn mening niet logenstraffen, meen ik dus op grond van blote redenering dit standpunt tegenover de logicistische stijl te moeten innemen: wij kunnen niet zonder meer beamen, dat een goede stijl wordt aangeleerd door ontwikkeling van het logisch denken en door een systematische oefening van alle vaardigheden die voor het taalgebruik nodig zijn, maar wel, dat deze dingen daarvoor bevorderlijk zijn, mits daarbij de psychische ontwikkeling van de leerling niet miskend wordt.

De strijd van de Nieuwe School betrof overigens niet alleen de constructieve methode van logisch denken en systematische oefening, maar

⁵⁵⁾ Over het schrijven, Ntg. I 1907, blz. 1.

⁵⁶⁾ De Vos, blz. 258.

⁵⁷⁾ De Vos, blz. 229.

ook de veel oudere opvatting omtrent de methode van de navolging. De theorie der navolging is zo oud als de stijltheorie en de retorica. Maar ook hier is het de Nieuwe School geweest, die de zekerheid van vele eeuwen aan het wankelen heeft gebracht.

Het meest wezenlijke van haar bedoeling: te wijzen op de gevaren van slaafse navolging, is te waarden, maar niet haar absolute verwerping van iedere methode die steunt op de theorie der navolging.

Er is een vorm van slaafs navolgen mogelijk, waardoor een leerling, die zich hiertoe beperkt, de taal niet goed leert gebruiken. Hij blijft „napraten” hij leert de taal niet als taal gebruiken, d.w.z. als vertolking van zijn eigen zieleleven.

Ergoer nog is het, dat hij feitelijk niet eens goed leert napraten, omdat hij het met stukjes en brokjes doet, waarvan hij de taalwaarde niet voldoende kent, en die hij daarom vaak verkeerd gebruikt. De waakzaamheid tegen de frase is dus ongetwijfeld een deugd van de moderne stijltheorie.

Maar er is verschil tussen (slaafse) navolging en (persoonlijke) navolging. Wanneer men onder navolging verstaat: van anderen leren hoe men de taal kan gebruiken en het beste uit hun taal tot eigen persoonlijk taalvermogen maken, kan men niet ontkennen, dat navolging de natuurlijkste en belangrijkste methode is om een goede stijl aan te leren.

Het is weer te bewijzen uit de manier waarop een klein kind leert praten: het neemt de vormen van zijn ouders over, met zoveel „oefening” in het gebruik, dat het ze persoonlijk leert hanteren.

Deze simpele waarheid schijnen sommigen in de moderne tijd over het hoofd gezien te hebben, doordat zij al te zeer de nadruk hebben gelegd op het individuele aspect van de taalontwikkeling, alsof ieder de taal geheel opnieuw uit zich zelf te voorschijn moet toveren. Maar zo is het niet, want de taal is iets mededeelbaars.

Dat er iets eigenaardigs is in de wijze van ontvangen en mededelen, is een gevolg van de structuur der ontvangende en mededelende persoonlijkheid. Dit is altijd aanwezig in goede stijl, aangezien goede stijl iets persoonlijks is (d.w.z. resultaat van een persoonlijke taalbeheersing), en iedere persoonlijkheid iets eigens heeft, maar het is niet het wezenlijke van de goede stijl, het is iets bijkomstigs, hoewel vaak bijzonder aantrekkelijk.

Voor de praktijk van de methodiek heeft de Nieuwe School echter een onwaardeerbare nadruk gelegd op het persoonlijke aspect van de taalontwikkeling. Om psychologische redenen is dit nodig. Het vergt nl. een intense geestelijke activiteit om zich de waarden der taalvormen persoonlijk eigen te maken. Naarmate de persoonlijkheid rijker, breder en vooral dieper is, eist dit ook een intenser verwerken, omdat het verwerken geschiedt naar de maten van de persoonlijkheid. Tot deze activiteit te prikkelen moet de bedoeling zijn geweest van de Nieuwe School, en zal ook onze bedoeling moeten blijven.

De normale methode zal in de praktijk blijven: opmerkzaam, indringend lezen, overdenken, maar ook in het geheugen prenten wat dan persoonlijk verworven is, en daarna weer onverdroten oefenen om het verworvene onder woorden te bengen. Dit proces in zijn geheel is het, wat ik „persoonlijk navolgen” genoemd heb. Met het laatste daarvan houden wij ons in deze studie bezig, maar het eerste veronderstellen wij.

Tot op zekere hoogte kan ik dus meegaan met wat o.a. Nassau en Tro-

sée beweerd hebben: dat een goede stijl wordt aangeleerd door eigen waarneming, zelf beluisteren en nadenken, wanneer zij hiermee namelijk benadrukken, dat navolgen een activiteit is van de eigen persoonlijkheid.

Vat men deze zelfwerkzaamheid op in tegenstelling met oefening in het taalgebruik, dan moet men onderscheid maken.

Waarneming van een andere dan taalwerkelijkheid draagt niet direct bij tot stijlvorming, slechts indirect: als persoonlijkheidsverrijking die om ontwikkeling van taalvermogen vraagt.

Nadenken daarentegen draagt wel direct bij tot taalbeheersing, staat ook niet in tegenstelling tot oefening in het taalgebruik, aangezien dit er mee gepaard gaat.

Wil men de genoemde zelfwerkzaamheid stellen tegenover de systematische stijloefeningen, dan handelt men onjuist als men de laatste voor de eerste wil doen wijken. Immers: systematische stijloefeningen beogen juist oefeningen te zijn, die dwingen tot eigen waarneming, zelf beluisteren en nadenken, en de systematiek daarin is geen rem voor de ontplooiing van de persoonlijkheid, maar een vaste leiding die doelbewust doet voortgaan en prikkelt tot voltooiing. Zij is een verstandige pedagoge, die de concentratie der vermogens bevordert, en langs een heilzame ascese voert tot gezonde beheersing van taalkracht, tot luister en klaarheid.

Als de individualistische taalopvatting tenslotte consequent komt tot de stelling, dat men zijn taal niet moet ontwikkelen vanuit de taal maar vanuit de persoonlijkheid, dan moeten wij haar resoluut verwerpen. Zij zou juist zijn, als taal niet anders was dan uitdrukkingmiddel. De individualistische taalopvatting bestaat ook precies hierin, dat de taal louter en alleen wordt beschouwd als uitdrukking van een individu. Maar deze opvatting is in beginsel te eenzijdig en daarom worden er verkeerde conclusies uit getrokken.

Taal is niet *alleen* uitdrukkingmiddel. Zij heeft een eigen wezen, al is zij geen zelfstandigheid. Men „kan” haar „gebruiken” om zich uit te drukken.

Het is belangrijk dit te stellen, want daaruit volgt, dat de volmaaktheid van haar functioneren afhankelijk is van haar volmaaktheid als ding en niet omgekeerd. Taal is als zodanig niet beter doordat zij beter uitdrukt, maar zij drukt beter uit doordat zij als taal beter is. Men moet dus wel degelijk de taal ontwikkelen vanuit de taal en niet alleen vanuit de persoonlijkheid.

Men kan dit ook nog op een andere manier beredeneren: Als de taal zich niet vanuit de taal maar vanuit de persoonlijkheid zou moeten ontwikkelen, zou de ontwikkeling van de persoonlijkheid vooraf moeten gaan aan die van de taal. Welnu, aangetoond is,⁵⁸⁾ dat de ontwikkeling van de persoonlijkheid grotendeels met behulp van de taal tot stand komt. Dus ontwikkelt de taal zich niet primair vanuit de persoonlijkheid, maar gebeurt het eerder andersom.

Niet alle persoonlijkheidsontwikkeling is dan ook taalontwikkeling; wel is het waar, dat alle taalontwikkeling persoonlijkheidsontwikkeling is. Als taalontwikkeling voortkwam uit persoonlijkheidsontwikkeling, zou alle

⁵⁸⁾ cf. Langeveld, *Taal en Denken*, vnl. hst. III.

persoonlijkheidsontwikkeling taalontwikkeling tengevolge hebben, want de persoonlijkheid is een eenheid. Het blijkt, dat taalontwikkeling wel persoonlijkheidsontwikkeling tot gevolg heeft, maar niet per se omgekeerd. Dus geschiedt de taalontwikkeling niet vanuit de persoonlijkheid maar vanuit de taal.

De persoonlijkheidsuitdrukking is ook niet de enige functie van de taal. Ook de mededelende functie is te onderscheiden. Deze veronderstelt wel de uitdrukkende functie, maar zij is toch niet louter een gevolg daarvan. Zij is o.a. mede afhankelijk van de wijze waarop die uitdrukking geschiedt en de verhouding daarvan tot een tweede persoon. Ook functioneert de taal in dit opzicht niet alleen t.a.v. een tweede persoon, zij functioneert ook mededelend t.a.v. de eerste persoon zelf. Zo bezit de taal dus reeds drie aspecten: 1e. waardoor de eerste persoon zich uitdrukt; 2e. waardoor de eerste persoon zich aan zich zelf vertoont; 3e. waardoor de eerste persoon zich mededeelt aan de tweede persoon.

Van deze drie aspecten vloeit alleen het eerste uitsluitend uit de persoonlijkheid (van de eerste persoon) voort. Het tweede is een terugwijzende relatie vanuit de taal naar de eerste persoon; het derde is een relatie vanuit de taal naar de tweede persoon. Wanneer de taalontwikkeling uitsluitend zou geschieden vanuit de persoonlijkheid, zou dus slechts één van de drie aspecten een kans hebben. Dit kan echter niet bestaan zonder de beide andere, daar ook deze wezenlijk zijn aan de taal. Dus geschiedt taalontwikkeling — simpliciter beschouwd — niet vanuit de persoonlijkheid.

Wij moeten voorop stellen, dat de taal een eigen wezen heeft. Zij is zelf iets. Wanneer men iets tot ontwikkeling wil brengen, moet dit altijd geschieden vanuit het wezen daarvan. Het wezen van de taal, hetzij die in potentie aanwezig is, hetzij in de realiteit tot act gebracht, bevat een tweezijdige relatie. Het behoort immers tot het wezen van de taal, dat zij een teken is. Dit tekenkarakter houdt een relatie in tot de eerste persoon van wie de taal een teken is, en een relatie tot de tweede persoon voor wie de taal een teken is.

De taal tot ontwikkeling brengen, wil zeggen: dit tekenkarakter tot hogere perfectie voeren. Dit moet gebeuren door die hoedanigheden van de taal te vervolmaken, waardoor zij de tweezijdige tekenrelatie bezit, en een derde hoedanigheid, waardoor de twee relaties aan elkaar beantwoorden.

Op de grondslag van deze drie hoedanigheden kan men een stijl leer opbouwen, wetend dat men daardoor aan de persoonlijkheid (van de eerste persoon) eisen stelt, waardoor zij zich zelf ontplooit in gemeenschap (met de tweede persoon, ook al is die tweede persoon existentieel identiek met de eerste).

Hiermede bestrijd ik het alleenrecht van, en betwist ik zelfs de voorrang aan de analytische methode in het stijlonderwijs. Een constructieve methode immers, die de taal vanuit de taal opbouwt — d.w.z. die zich baseert op de eigenwettelijkheid van de taal — is synthetisch.

Het bewustzijn waaruit de taal voortkomt, is een min of meer vage eenheid, die zich in delen zo verheldert, dat zij onder woorden gebracht kan worden. Taal ontstaat niet zonder analyse. De drang van iets onder woorden te willen brengen, noodzaakt tot analyse.

Het is waarschijnlijk deze ervaring, — die door introspectie gekend

wordt — welke vele schrijvers heeft doen menen, dat de methode van de stijl leer analytisch moet zijn. Volgens H. J. de Vos is D. Bomhoff Hzn degene geweest, die deze opvatting, ontleend aan Adolf Diesterweg, in ons onderwijs heeft ingevoerd.

De introspectie leert ons echter ook, dat wij door het actieve taalgebruik bezig zijn een synthese te vormen, die het teken moet wezen van de daaraan voorafgaande geanalyseerde bewustzijnsinhoud.

Natuurlijk grijpen deze processen steeds in elkaar: al analyserend is men reeds bezig de synthese weer te vormen. Maar deze synthetische werkzaamheid bepaalt feitelijk het karakter van het eindproduct: de taalvorm. Zij is de eigenlijke stilistische werkzaamheid. De methode van de stijl leer moet dus ook synthetisch zijn.

De analyse wordt verondersteld. Het schijnt mij toe, dat zij van overwegend geestelijke aard is. Zij is zeker niet minder noodzakelijk voor het taalgebruik dan de synthetische werkzaamheid, maar zij is niet specifiek voor het actieve taalgebruik waartoe de stijl leer leidt.

De constructieve methode moet ook normatief zijn. Vanouds is de stijl leer normatief geweest: de leer van de *elocutio* in de retorica was dat, en ook de latere stijl leer in de achttiende en de negentiende eeuw. Onder invloed van de descriptieve wetenschap aan de Universiteit en van de denkbeelden der Nieuwe School is de normatieve methode aan de Middelbare School allengs losgelaten. Wij moeten haar echter voor de stijl leer principieel herstellen.⁵⁹⁾

De regels van de leer der *elocutio* in de retorica waren opgesteld met het oog op het doel van de retorica: te overreden. In de rederijkunst bleef de esthetische opzet daarvan bewaard. In de negentiende eeuw veranderde dit in zoverre, dat het geheel van regels sterker geconcentreerd werd op de helderheid van het logisch denken. L. A. te Winkel stelde daarna zijn opvatting er tegenover: de regels van de stijl leer moeten worden afgeleid uit het doel van de taal: gedachten te verwekken die geschikt zijn om invloed uit te oefenen op het verstand, het gemoed of de wil van hoorder of lezer.

Deze laatste opvatting van L. A. te Winkel is algemener dan de voorgaande en daarom voor een algemene stijl leer zoals die op de Middelbare School gegeven wordt, beter aanvaardbaar.

De regels van de stijl leer regelen het taalgebruik, zij regelen de taal in haar functie, en dit is hetzelfde als richten op het doel. Men kan dus inderdaad zeggen, dat de regels van de stijl leer moeten worden afgeleid uit het doel van de taal.

Het is echter eenzijdig uitgedrukt, wanneer men dit doel omschrijft als: gedachten te verwekken die enz. Dan beschouwt men de taal alleen in haar functie t.a.v. de tweede persoon. Deze eenzijdigheid is misschien niet zo gevaarlijk als die van de individualistische taalopvatting, maar alle eenzijdigheid is tenslotte gevaarlijk.

Aansluitend op hetgeen ik hierboven gezegd heb, wijs ik op het teken-

⁵⁹⁾ Een nadere argumentatie daarvoor volgt in paragraaf D: Stijl leer en Taalstudie.

karakter van de taal. Als men het doel van de taal wil bepalen, moet men in ieder geval de tweezijdige relatie in acht nemen en daarin het gemeenschappelijke vaststellen. Theoretisch zou men dit gemeenschappelijke kunnen noemen: de relatie tot de derde persoon (daarmede afwijkend van het grammaticale gebruik van dit woord, aangezien nu alle grammaticale personen onder deze derde persoon kunnen vallen.)

Wij zouden ons hier verder kunnen gaan verdiepen in het wezen van de taal, om te bewijzen wat het wezensdoel van de taal is. Het moet wel mogelijk wezen langs deze weg het geheel van de stijl leer nog diepzinniger te grondvesten. Het zij mij echter vergund, om praktische redenen, te volstaan met als grondslag daarvan te beschouwen de hoedanigheden waarin zich het wezen van de taal ontplooft krachtens haar tweezijdige tekenrelatie.

D. *Stijl leer en taalstudie.*

Stijl leer, zoals ze op de Middelbare School gedoceerd wordt, behoort tot de taalstudie. Zij leert iets omtrent het gebruik van de taal. Om tot een verantwoorde methodiek te komen, is het o.a. van belang de juiste plaats te bepalen, die de stijl leer in het geheel van de taalstudie inneemt. Een eerste vereiste voor een methode is immers dat zij doeltreffend is. Een goede methode kan dus niet uitgedacht worden, tenzij men duidelijk weet waartoe die methode moet leiden. Het wezenlijke van de stijl leer en de begrenzungen daarvan moeten klaar voor ogen staan.

Er is voor ons doel één allesbeheersend onderscheid te maken in het geheel van de taalstudie, n.l. tussen de wetenschappelijke taalkunde en de praktische taalstudie.

De wetenschappelijke taalkunde is zuivere wetenschap. Zij is er uitsluitend op gericht de taal te kennen. En aangezien de taal een waarneembaar verschijnsel is, wordt zij empirisch benaderd. De wetenschappelijke taalkunde is dus een empirische wetenschap. Gewoonlijk wordt deze empirische wetenschap bedoeld, wanneer men over taalwetenschap spreekt. Daarmede is evenwel de taalwetenschap slechts ten dele gekarakteriseerd. Immers „Het waarneembare” biedt geen houvast om de verschijnselen als taalverschijnselen te ordenen.⁶⁰⁾ Het taalgebeuren is ten dele niet waarneembaar, n.l. als innerlijke taalervaring, waarin het menselijk weten omtrent de hiërarchie der verschijnselen ligt besloten.

De praktische taalstudie is niet louter wetenschap. Zij leert n.l. de taal gebruiken. Aangezien deze onderscheiding juist het doel van de taalstudie betreft, is zij voor de methodiek beslissend.

De wetenschappelijke taalkunde is op de Middelbare School niet geheel onbekend, maar principieel houdt men zich hier alleen bezig met de prac-

De laatste is in zekere zin afhankelijk van de eerste. Voorzover zij wetenschap is, ontleent zij alle kennis aan de wetenschappelijke taalkunde. Het gevolg is, dat zij hierin kan veranderen door de ontwikkeling van de taalwetenschap. Zij ondergaat de invloed van de nuanceringen in de richting van de taalwetenschap en is afhankelijk van de resultaten daarvan. Zij blijft evenwel zichzelf door haar opzet.

⁶⁰⁾ Reichling, blz. 19.

De wetenschappelijke taalkunde stelt empirisch vast hoe de taal is (of wordt of is geworden). Zij beschrijft de verschijnselen en de structuur daarvan. Zij begint principieel descriptief, om daarna de vastgestelde verschijnselen te verklaren.

De praktische taalstudie evenwel is geheel anders ingesteld. Al wordt zij in feite op de M.S. beoefend door leerlingen die reeds een elementaire taalkennis bezitten, zij wordt aangevangen om aan te vullen, te verdiepen, te verfraaien enz. Zij richt zich dus op taal voorzover die er nog niet is maar moet worden, en kan dus principieel niet descriptief zijn. Zij leert niet hoe taal is, maar zij leert hoe het taalvermogen tot act gebracht moet worden om tot volkomener taal te geraken. Zij moet dus bepalingen of normen hanteren, zij moet principieel normatief zijn.

Dat is het duidelijkst waar het betreft het wezenlijke van een bepaalde taal. Wil iemand zijn taalvermogen zo tot act brengen dat hij Nederlandse taal voortbrengt, dan zal hij zijn vermogen moeten laten bepalen door datgene wat wezenlijk is aan het Nederlands. M.a.w. wat de descriptieve wetenschap heeft vastgesteld als wezenlijk aan het Nederlands, wordt in de praktische taalkunde als norm gehanteerd om tot Nederlandse taal te geraken.

Maar deze primaire normen zijn niet voldoende. Het wezenlijk-noodzakelijke immers is niet het einddoel van de praktische taalstudie. Niet slechts Nederlands beoogt zij, maar goed, deugdelijk, fraai Nederlands. Dit kan niet anders dan door het hanteren van secundaire normen. Het Nederlands-in-het-algemeen moet bepaald worden tot goed of fraai Nederlands.

Practische taalstudie is dus per se *normatief* en kan zonder normen niet bestaan.

Er is nog een ander onderscheid, dat met het bovenstaande samenhangt.

De descriptieve wetenschap heeft de totaliteit van de taal, alle verschijnselen en alle aspecten daarvan, tot voorwerp. Zij richt zich op alles wat kenbaar is in het verschijnsel taal.

De praktische taalstudie *beperkt zich* tot het bruikbare in de taal. Zij verlangt alleen die kennis van de taal die zij nodig heeft om de taal te leren beheersen.

Ik zal mij in het verdere verloop van deze beschouwingen uitsluitend richten op de praktische taalstudie.

De stijlleur zoals deze op de M.S. wordt onderwezen, behoort hiertoe. Zij dient dus onderscheiden te worden van de wetenschappelijke stijlleur, waaraan zij haar stijlkennis ontleent.

De wetenschappelijke stijlleur (die ik in het vervolg „stilistiek” zal noemen ter onderscheiding van de *practische* stijlleur) is descriptief en alleen door haar object beperkt.

De stijlleur (de praktische stijlleur) is normatief en is beperkt tot datgene wat nodig is om een goede stijl aan te leren.

Dit verschil levert moeilijkheden op, wanneer wij precies willen bepalen, wat stijlleur is, en welke plaats zij in het geheel van de praktische taalstudie inneemt. Daarvoor immers dienen wij zo nauwkeurig mogelijk te bepalen wat de stijlleur beoogt.

Wij mogen er wel van uitgaan, dat de stijlleur beoogt het aanleren van „een goede stijl”. Dan moeten wij vaststellen wat in dit verband „goede

stijl" is, om daarna de leer op te bouwen die daartoe leidt. Het begrip „stijl" zouden wij moeten ontlelen aan de stilistiek, maar het begrip „goede" zou dit begrip moeten beperken tot datgene waaraan wij een bepaalde waardering toekennen.

De ontlening van het begrip „stijl" aan de stilistiek levert de moeilijkheid op, dat de stilistiek tot nu noch een algemeen aanvaarde formulering van dit begrip heeft gegeven, noch een formulering die praktisch bruikbaar is.

Dr. Stutterheim zegt in zijn Stijlleer:⁶¹⁾ „De wetenschap streeft naar exacte termen, die slechts één gebruikswijze toelaten. Een dergelijke exactheid is t.o.v. „stijl" niet bereikt." En: „Met name is het moeilijk aan te geven, op welk punt precies taalgebruik tot stijl wordt".⁶²⁾ Deze citaten zeggen voldoende om aan te tonen, dat de stijlleer het begrip niet uit de stilistiek kan overnemen. Wij moeten dus trachten een praktisch bruikbare formulering te geven van het begrip stijl.

Stijl behoort tot het taalgebruik.⁶³⁾ Tegenover taalgebruik staat de taal in de betekenis van taalschat. Taalschat en taalgebruik vormen tezamen taal. Deze onderscheiding is volledig, d.w.z. alles wat „taal" is, ligt in deze onderscheiding vervat en daarbuiten is geen taal.

De studie van de taalschat wordt lexicologie genoemd. In de spraakkunst en de stijlleer wordt dus het taalgebruik bestudeerd. De spraakkunst bestudeert daarin het systeem, dat aan een bepaalde taal eigen is. In plaats van „spraakkunst" of „grammatica" zou men daarom misschien beter de naam „systeemleer" kunnen gebruiken.

De taalschat en het systeem worden te zamen ook „taal" genoemd. Deze taal kan actief of passief gebruikt worden. Wat betreft de taalschat is dit onmiddellijk duidelijk, en wat betreft het systeem wordt het dit ook, wanneer men bedenkt, dat niet alleen de spreker zijn zinnen volgens dit systeem opbouwt, maar ook de hoorder volgens dit systeem de zinnen interpreteert.

Iemand die nu deze taal actief gebruikt, kan dit op een eigen wijze doen, want hij kan kiezen uit meer mogelijkheden. Dit kan degene die deze taal passief gebruikt, niet.

De actieve taalgebruiker kan b.v. woorden van een hoog niveau kiezen en veel samengestelde zinnen gebruiken. Zijn taalgebruik draagt daardoor een bepaald karakter. De passieve taalgebruiker kan dit slechts constateren, bewonderen of afkeuren; maar hij kan niet weer op zijn eigen manier dat taalgebruik interpreteren.

Het actieve taalgebruik heeft dus iets, dat het passieve nooit heeft, nl. een door de taalgebruiker bepaalde manier, die wij „stijl" kunnen noemen. Als het woord „stijl" zo gehanteerd wordt, is het een term die in het onderwijs bruikbaar is. Ze kan door de leraar Nederlands helder geformuleerd worden als: *de wijze waarop men de Nederlandse taal actief gebruikt.* „De Nederlandse taal" wordt dan ook als een begrijpelijke term gehanteerd; daaronder wordt verstaan: de Nederlandse taalschat volgens een Nederlands systeem gebruikt.

⁶¹⁾ Pag. 8.

⁶²⁾ Pag. 17.

⁶³⁾ G. Stutterheim pag. 10-11.

Natuurlijk zijn hiermede niet alle moeilijkheden opgelost. Waar de grens tussen systeem en stijl ligt, zal in vele gevallen niet vastgesteld kunnen worden. Maar met de gegeven termen kan de stijl leer haar eigen weg volgen. Zij behoeft in haar methodiek niet afhankelijk te blijven van de stilistiek, die zo geheel anders te werk gaat. Deze tracht immers meer te beschrijven dan te bepalen. Ze richt zich tot het pregnante begrip „stijl” om de concrete inhoud ervan te benaderen en streeft zo naar een rijkere noëtische abstractie. Dan ontstaan er definities zoals Mej. Dr. E. L. Kerkhoff er een geeft:⁶⁴⁾ „de totaliteit van de doorlopende, aan elkaar gelijkblijvende, onder meer van het subject afhankelijke, en altijd door het medium van de taal waarneembare bijzondere hoedanigheden in de vormbestanddelen, waarbij ook inhoud en gedachte steeds „gevormd” optreden.” Het spreekt vanzelf, dat zulk een zwaargeladen definitie voor de praktische stijl leer op de middelbare school onbruikbaar is.

⁶⁴⁾ „Het begrip Stijl”, pag. 10.

HOOFDSTUK III.

OVER DE METHODIEK VAN DE STIJLLEER

A. Bespreking van enige in gebruik zijnde methodieken.

In het vorige hoofdstuk is nagegaan, wat wij moeten verstaan onder het vak „Stijlleer”, dat op de middelbare school onderwezen wordt. Nu volgt een overzicht van de manier waarop dit vak heden ten dage in Nederland onderwezen wordt. Daartoe worden eerst de in gebruik zijnde methodieken besproken die zich het duidelijkst onderscheiden door een eigen opvatting. Daarna wordt, om het terrein van de geschreven methodieken zo ruim mogelijk te kunnen overzien, een overzicht gegeven van een groot aantal andere methodieken die nu in gebruik zijn.

De methodiek van J. M. Acket. (1917)

Een uniek boek, dat zijn invloed nog altijd doet gelden, is: J. M. Acket, *Stijlstudie en stijloefening. Een leerboek met opgaven*.⁶⁵⁾ Sinds de achtste druk is het bewerkt door C. F. P. Stutterheim. Behalve dat deze bewerking zeer deskundig is verricht, is zij met zoveel smaak aangepast, dat het boek volkomen zijn eigen karakter behouden heeft. Dit is bijzonder gelukkig, aangezien het boek juist opmerkelijk is door het persoonlijk karakter dat de schrijver er aan verleend heeft. De bewerking laat dan ook de methode die erin gevolgd werd, onaangetast.

Het boek bevat een reeks (oorspronkelijk 27, na de bewerking 25) geheel uitgeschreven lessen over belangrijke onderwerpen uit de stijlleer. Aan de levendige, markante en leerzame wijze waarop deze lessen geschreven zijn, dankt het zijn bijzondere betekenis.

De meeste van deze lessen worden gevolgd door een oefening, waarin het behandelde direct ingestudeerd kan worden. Andere zijn zonder opgaven. De oefeningen zijn meestal volgens deze methode: in gegeven zinnen moet het besproken verschijnsel worden opgemerkt. Deze methode zou men kunnen noemen: *de systematische leesmethode*. Soms ook, b.v. in hst. XIX, volgen zij een methode, waarbij gegeven zinnen verbeterd moeten worden. Deze, waartoe ook het aanvullen en het invullen gerekend moeten worden, zou men kunnen noemen: *de actieve schrijfmethode*.

Hier en daar zijn de leesoefeningen te vaag of niet voldoende omlijnd voor klassikaal gebruik, b.v. in hst. XVI: „Bestudeer de volgende passages: wijs aan wat de aanschouwelijke stukken zijn en leg uit welk een effect deze maken op de lezer.” Of in hst. XVIII: „Hier volgen nog enige duidelijk rhythmische fragmenten ter bestudering.”

Dat iedere les één onderwerp behandelt en daarop aansluitende oefeningen geeft, is vanuit het standpunt der methodiek te waarderen, maar

⁶⁵⁾ Haarlem 1917.

men kan met recht bezwaar maken tegen het boek als schoolboek, omdat een belangrijk deel van wat de leraar te doen heeft, in het boek geschreven staat, nl. de uitleg. Het is een van de voorbeelden van de beruchte „papieren leraar”.

Het is als geheel ook niet systematisch opgezet; men zou de lessen naar willekeur kunnen rangschikken. De schrijver is een voorstander van een gematigd-occasionele behandeling. In zijn inleiding aan de leraren geeft hij dit als volgt aan: „Het mooiste lijkt het me, dat men eerst een verschijnsel ontdekt en bespreekt bij de leesles en dat men daarna het hoofdstuk bestudeert dat hierover handelt.” Hij voegt er evenwel onmiddellijk aan toe: „Maar dit zal niet altijd kunnen. Men kan ook zeer goed de omgekeerde richting volgen.”

Iedere les afzonderlijk vormt wel een sluitend geheel en draagt dus het karakter van een systematische behandeling.

De schrijver beperkt zich tot een klein aantal algemeen bekende verschijnselen, maar behandelt deze dan ook als een echte leraar: hij bekijkt, vergelijkt, beredeneert, beoordeelt, prijst aan en keurt af. Hij treedt op, niet zozeer als de wetenschapsmens die constateert hoe de verschijnselen zijn, als wel als de stijlleraar die vanuit een esthetisch (resp. etisch) standpunt voorhoudt hoe taal gestileerd moet worden. Het zijn deze twee dingen, die dit boek in het bijzonder tot een stijlboek maken: het zich verdiepen en in-leven in de verschijnselen, zodat zij vertrouwd worden en de leerling er persoonlijk mee geconfronteerd wordt; en de etische houding die daartegenover wordt aangenomen.

Opmerkelijk is, dat Acket blijkbaar de meeste waarde hecht aan de bespiegeling van de verschijnselen op bovengenoemde wijze; daar ligt het zwaartepunt van zijn boek. Daarnaast worden ook oefeningen gegeven, maar zij zijn van minder belang. Men zou zich deze verhouding tussen bespiegeling en praktijk ook anders kunnen voorstellen.

Zowel die sterk etische houding als dat overwicht der bespiegeling kunnen wij in verband brengen met de neiging van Acket, de taal te zien als een natuurverschijnsel waarin het menselijke tot uitdrukking komt. In zijn opstel „De leraar in het Nederlands”⁶⁶⁾ lezen wij: „De oude school . . . wist niet dat taal 'n natuurverschijnsel is.”⁶⁷⁾ En: „(De ouderwetse versteende schoolman) beseft er niets van dat het eigenlijke taalonderwijs maar bijzaak is bij onze lessen in de Nederlandse taal . . . dat Moedertaal 'n uiting is der hele menselijkheid, en dat hij dus aan die menselijkheid vooral moet werken, en niet aan de uiting er van.”⁶⁸⁾

Al meent men, dat al dit persoonlijke en menselijke, dat zich niet meer beperkt tot vorm en functie, niet in een schoolboek behoort te staan maar van de leraar moet komen, toch kan men erkennen, dat Acket hier iets benadrukt heeft, dat voor de methodiek van de stijlleer van groot belang is. Juist van de stijlleer is het karakter zo, dat voor het welslagen van het onderwijs daarin de geestelijke gesteltenis van de leerling beslissend, en de uitingvorm daarvan afhankelijk is. Daarmede is evenwel de kwestie, of de eerste door de laatste of de laatste door de eerste voornamelijk beïnvloed

⁶⁶⁾ Verz. opstellen blz. 49—67.

⁶⁷⁾ L.c. blz. 65.

⁶⁸⁾ Lc. blz. 61.

moet worden, nog niet opgelost. Want het valt te betwijfelen, of die geestelijke gesteltenis door bespiegeling sterker beïnvloed wordt dan door praktische oefening in de vormgeving.

De methodiek van Dr. E. Rijpma en Dr. F. G. Schuringa. (1920)

Nog steeds veel gebruikt wordt de leergang: Nieuwe Stijloefeningen ten dienste van inrichtingen voor hoger, middelbaar en voortgezet lager onderwijs, door Dr. E. Rijpma en Dr. F. G. Schuringa. Zij bestaat uit drie deeltjes.⁶⁹⁾

Het eerste deeltje bevat in totaal 96 oefeningen. Daarvan zijn er zeven herhalingsoefeningen, die een keuze uit voorgaande bevatten. Van de 89 overblijvende zijn er 59 zuiver lexicologische oefeningen. Vijf andere zijn ook overwegend lexicologisch van aard, aangezien men daarin zinnen of leesstukken moet verklaren, waarin termen of moeilijke woorden voorkomen.

De eerstgenoemde lexicologische oefeningen zijn ten dele gericht op de vorming van het passief taalvermogen: zij vragen naar de betekenis van woorden, die in zinnen gegeven worden en meestal gegroepeerd zijn volgens bepaalde taalkringen; of zij vragen naar betekenisverschillen (oef. 47); of zij bevatten stukken, waarin de leerling woorden moet opsporen die kenmerkend zijn voor een bepaalde groeptaal. Ten dele ook (ongeveer evenveel) zijn zij gericht op het bevorderen van een actieve taalvaardigheid: invuloefeningen, waar men synoniemen moet invullen, of het tegenstelde van gegeven woorden, of woorden die een gegeven omschrijving vervangen; ook een enkele aanvuloefening, waar men met een gegeven woord een gangbare uitdrukking moet maken.

Van de woordenschat die hierin geoefend wordt, ligt een geringer deel (23 oefeningen) op het niveau van het concrete, een groter deel (36 oefeningen) op het niveau van het meer abstracte. Daarbij is evenwel geen methodische opzet te bespeuren: de oefeningen van verschillende niveau's vindt men door elkaar.

Behalve deze lexicologische oefeningen bevat dit deeltje nog 8 leesstukken met vragen, die nagenoeg uitsluitend gericht zijn op het verstandelijk begrijpen van de betekenis; en 10 eenvoudige opstelopgaven in de trant van: maak een opstel over sport. Er zijn 4 oefeningen die het verschijnsel van de beeldspraak behandelen en als lexicologisch gegeven leren hanteren. Er is nog een gemengde oefening, waarin verschillende leerlingen verschillende opgaven krijgen, zoals: een opstelletje maken, een verhaaltje vertellen, een stukje declameren enz. Dan staat er nog een gedichtje in om van buiten te leren. Echte Stijloefeningen staan er dus eigenlijk niet in. Wel is het in zoverre een bruikbaar schoolboekje, dat er nuttige en praktische lexicologische oefeningen in staan, en enige geschikte stilleesstukjes.

Van stijl leer is hier geen sprake, evenmin van enige methode of systeem. Het boekje bevat eenvoudig een verzameling, een ongeordende verzameling dan, van praktische oefeningen.

In het voorbericht⁷⁰⁾ verklaren de schrijvers uitdrukkelijk, dat ze de lexi-

⁶⁹⁾ Van het eerste deel gebruik ik de 16e druk, (1946); van het tweede deel (1947) en van het derde deel de 17e druk (1954).

⁷⁰⁾ Blz. IV.

cologie als een onderdeel van de stijl oefeningen beschouwen. Ook merken wij daar op, dat zij invuloefeningen en oefeningen in het zoeken van tegenstellingen niet als lexicologische oefeningen beschouwen, maar herhalingsoefeningen noemen: „Naast lexicologische oefeningen zijn enkele invuloefeningen en oefeningen in het zoeken van tegenstellingen opgenomen, omdat de ervaring ons geleerd heeft dat deze herhalingsoefeningen kunnen dienen om de betekenis te verhelderen en scherper te omlijnen, terwijl de leerlingen bovendien in het algemeen dergelijke oefeningen graag maken”.⁷¹⁾

Uit het voorbericht blijkt ook, dat de hier gegeven oefeningen volgens de opvatting van de schrijvers niet de gehele methode vertegenwoordigen: de leerlingen moeten ook vaak voor de klas komen om te vertellen, voor te dragen en opstellen voor te lezen. Het enige dat men hierbij als methodische aanwijzing zou kunnen opvatten, is, dat de leerlingen zoveel mogelijk het zelf-geziene en zelf-beleefde moeten ten gehore brengen.

De twee volgende deeltjes verschillen niet veel van het eerste.

In het tweede deeltje (voorbericht) wordt benadrukt, dat de leerlingen zoveel mogelijk „vrije” opstellen moeten maken. De indeling van dit deeltje, en de aard der oefeningen zijn dezelfde als in het eerste, alleen wordt hier meer aandacht gewijd aan de beeldspraak. Deze wordt nu ook meer van stilistisch standpunt benaderd, aangezien er oefeningen gegeven worden om in gegeven zinnen, cliché-beeldspraak, nieuwe beeldspraak en onjuiste beeldspraak op te merken.

In het derde deeltje is het aantal leesstukken naar verhouding groter dan in de vorige deeltjes. Ook vindt men hier een oefening in het verbeteren van foutieve zinnen (van allerlei soort). Er staan twee leesstukken in (60 en 61), die tegelijk stilistische toelichting zijn, en voorts wordt er uitleg gegeven over beeldspraak, ritme, rijm en soorten van literaire kunst, waaraan (behalve aan de laatste) leesstukken zijn toegevoegd, waarin men het besprokene kan leren opmerken.

De gehele methode bestaat dus hierin, dat men de leerlingen opstellen laat maken, laat voorlezen en voordragen, dat men ze een groot aantal lexicologische oefeningen voorlegt, en dat men ze een aantal fragmenten laat lezen, waarbij ze geoefend worden, of in het begrijpen van de inhoud, of in het opmerken van literaire verschijnselen. Al deze oefeningen staan nagenoeg los van elkaar.

Niemand zal tegenspreken, dat de leerlingen van dit alles veel kunnen leren, maar van stijlonderwijs in de zin van opzettelijk, stelselmatig streven naar vervolmaking van het taalgebruik, verlangt men toch meer. Stijlonderwijs moet meer wezen, dan een aantal daartoe nuttige dingen laten doen.

Vergeleken bij de leergang van Acket heeft die van Rijpma — Schuringa (welke van drie jaar later dateert) een voor- en een nadeel. Ze is als schoolboek beter te gebruiken, omdat ze geen „papieren leraar” is; in plaats van bespiegeling geeft ze oefeningen. Maar doordat ze voor het overige zo weinig methodisch is opgesteld, betekent ze in dit opzicht geen voor- maar achteruitgang.

⁷¹⁾ Lc. blz. IV.

De methodiek van W. Kramer ligt vervat in de bekende drie deeltjes „Taalstudie en Stijloefening” en staat in verband met „Literatuur en Stijlstudie”.

Zij is verantwoord in een reeks artikelen, vnl. in de Nieuwe Taalgids en in „Grondlijnen voor de Methodiek en Didactiek van het voortgezet Moedertaal-onderwijs”.⁷²⁾

Ik beschrijf eerst de methode, zoals ze gevolgd is in genoemde boekjes, waarvan ik resp. de veertiende, veertiende en dertiende druk en van het laatste boek de eerste druk gebruik); en daarna bespreek ik de verantwoording.

De titel „Taalstudie en stijloefening” wordt verduidelijkt door de ondertitel: een leergang tot stijlvorming voor het gymasiaal en middelbaar onderwijs. Het beoogt dus een stijlboekje te zijn, maar er staan ook taaloefeningen in, die de auteur niet zuiver stijloefeningen noemen wil, hoewel hij ze nuttig acht, of misschien zelfs nodig, voor de stijlvorming. Het kan zijn, dat de auteur met deze taalstudie in het bijzonder bedoelt de oefeningen in het leren waarnemen, begrijpen en onthouden van de taalvormen, dus oefening van het passief taalvermogen; daartegenover zou stijloefening dan betekenen: oefening van het actief taalvermogen. Daarentrent blijven wij echter in het onzekere.

De cursus in de drie deeltjes is in hoofdzaak concentrisch. Ik zal eerst dit concentrische deel nagaan.

Oefeningen om het zelf-waargenomene nauwkeurig te beschrijven vindt men in elk der drie deeltjes. Zij staan in de eerste twee zelfs in het middelpunt van de belangstelling, zoals de schrijver zelf opmerkt in het begin van Ter Inleiding, 2e deeltje. Blijkbaar vormen zij het concentrische gedeelte.

In het eerste deeltje verlopen zij als volgt: Hst. I, V, X, XII, XIV, XVIII en XX, zijn gewijd aan oefeningen in woordgebruik. Zij zijn van verschillende aard.

Sommige gaan uit van een groot aantal synoniemen, b.v. oef. 1: 28 woorden die een beweging met de hand aanduiden. De leerling moet ze gebruiken in voorbeelden. Deze oefeningen komen alleen maar in het eerste deeltje voor. De woorden zijn genomen uit het concrete leven. Ze zijn de leerling vrijwel bekend, maar hij leert ze hier onderscheiden in het gebruik. Sommige woordgroepen zijn van hoger niveau, zoals in hst. X, blz. 54: karaktereigenschappen, en in hst. XVIII: verbindingswoorden, maar zij liggen nog binnen het eigen taalgebruik van de leerling. Het zijn zuiver lexicologische oefeningen, die hoofdzakelijk het passief taalvermogen oefenen, maar ook enigszins het actieve doordat de leerling de woorden in zinsverband moet brengen.

Door het grote aantal mogelijkheden om aan de opgave te voldoen zijn deze oefeningen voor klassikaal gebruik weinig geschikt.

Andere oefeningen, die ook uitgaan van gegeven synoniemen, zijn volgens het model van invuloefeningen: de leerling moet zoeken welk woord in een bepaalde zin past. B.v. dl 1 oef. 7a. Feitelijk zijn deze dezelfde als

⁷²⁾ Groningen 1941.

de vorige; ze zijn alleen gemakkelijker, doordat de tekst er bij gegeven wordt. Daardoor zijn ze tevens voor klassikaal gebruik geschikt.

Ook zijn er oefeningen, waarin gevraagd wordt naar de betekenis of een andere kwaliteit van gegeven woorden. Deze zijn dus nog meer geconcentreerd op het passief taalvermogen, hoewel de beantwoording van de vraag ook het actief vermogen oefent.

Sommige van zulke oefeningen zijn voor klassikaal gebruik ongeschikt. B.v. dl 1, oef. 6c vraagt in een aantal gegeven zinnen de geluidswaarden te onderstrepen en zich rekenschap te geven van elk van die woorden. Het onderstrepen is in dit geval een betekenisverklaring. Tot zover is dit zeer gemakkelijk, eigenlijk zo makkelijk, dat het ternauwernood een oefening is. Maar het zich rekenschap geven daarvan, zou kunnen betekenen: trachten zich de betekenis voor te stellen, of: deze onder woorden brengen. Het laatste is kennelijk niet de bedoeling. Welke leerling zou immers in staat zijn b.v. het verschil tussen ruisen en klotsen onder woorden te brengen? Het eerste is alleen als individuele oefening denkbaar.

Andere oefeningen, zoals rangschikken naar kracht of stijlniveau, zijn practischer. Een enkele maal komt ook een oefening voor, waarin men in een doorlopende tekst uit tussen haakjes staande woorden het beste moet kiezen en de keuze moet verantwoorden als gedaan op grond van betekenisverschil, gevoelsverschil of stijlverschil. B.v. dl 1, oef. 18. Zo'n oefening is klassikaal bruikbaar, gericht op het actief taalvermogen en oefent de leerling in het verantwoorden van zijn stijl.

Veel groter is het aantal oefeningen, dat niet uitgaat van gegeven woorden, maar vraagt naar woorden. Ook dit zijn lexicologische oefeningen, maar gericht op het actief taalvermogen.

Verschijselen die de leerlingen kennen uit eigen waarneming, zoals bewegingen van dieren, moeten benoemd worden. Of in een doorlopende tekst moeten woorden ingevuld worden. De bedoeling is groter verscheidenheid in het woordgebruik aan te kweken, en vooral een nauwkeuriger (concreter) benoeming.

Sommige van zulke oefeningen zijn weer niet voor klassikaal gebruik geschikt zoals b.v. dl 1 oef. 6d: welke geluiden dringen van de straat de kamer binnen? Maar de meeste lenen zich zeer goed voor klassikaal gebruik.

Hiertoe behoren ook de oefeningen, waarin men het tegengestelde moet geven van een aantal woorden. Zij zijn zeer geschikt om zich direct en precies te leren uitdrukken. Zij behoren overigens niet tot de gemakkelijkste.

Bijzondere aandacht verdient een oefening, waarin gevraagd wordt een tekenend woord te kiezen in plaats van gegeven vage, meer algemene woorden; in dl 1 slechts eenmaal, nl. oef. 34; in dl II hst. XXII; in dl III niet. Deze oefening leert de waarden der woorden onderscheiden en aanwenden als stilistische middelen. Het is een echte stijloefening.

Andere daarentegen richten zich uitsluitend op het idioom, zoals oefeningen waar men de gebruikelijke voorzetsels of de gebruikelijke vergelijkingen moet invullen.

In het eerste deeltje zijn er van de 69 oefeningen 36 zo gewijd aan het woordgebruik; in dl II van de 67 oefeningen 20; in dl III van de 31

hoofdstukken 10. Er wordt dus in de laagste klassen vrij veel aandacht besteed aan lexicologische oefening, in de andere klassen iets minder.

De oefeningen zijn niet zozeer gericht op uitbreiding van de woordenschat — oefeningen in het aanleren van nieuwe woorden met hun algemene betekenis zijn er in het geheel niet bij — maar meer op heldere onderscheiding en vaardiger gebruik van het aanwezige taalbezit. Daardoor worden deze oefeningen functioneel in de stijl-oefening.

De woorden die in deze oefeningen te berde gebracht worden, behoren over het algemeen tot het niveau van de zintuigelijke waarneming.

In het tweede deeltje stijgen ze daar boven uit in hst. VIII, waar het woordgebruik voor de „wijzen van voorstelling” (modaliteiten) geoefend wordt. Ook in hst. XI, (de verbindingswoorden). Ten dele zijn deze oefeningen dan ook moeilijk voor de tweede klas, een enkele misschien zelfs te moeilijk;⁷³⁾ b.v. oef. 28 b, waar gevraagd wordt na te gaan, welke verschillende betrekkingen het voegwoord „maar” uitdrukt in een aantal gegeven zinnen.

In het derde deeltje liggen de woorden op het niveau van het abstracte. In de gehele cursus is dus een ontwikkelings-psychologisch verantwoorde stijging op te merken.

Oefeningen in het gebruik van zinsvormen vindt men in het eerste deel weinig, slechts drie: hst. 8 over het gebruik van de leestekens kan men als zodanig beschouwen, oef. 41 over zinsvormen en oef. 52 over de woordschikking.

In het tweede deel wordt daar meer aandacht aan besteed: 22 van de 67 oefeningen zijn er aan gewijd. In het derde deel hst. V en VI, en van hst. XX het gedeelte van de lijdende vorm.

Ook deze oefeningen hebben de waarde van stijl-oefening, doordat bij de oefening in het gebruik van zinsvormen stijleigenschappen beoogd worden. B.v. in het eerste deeltje wordt de woordschikking geoefend om de zinnen duidelijk te maken of om op een bepaald deel er van de nadruk te leggen. Slechts een enkele maal is zo'n oefening zuiver grammaticaal, b.v. in dl II oef. 24, waar gevraagd wordt het foutief gebruik van de beknopte zin op te merken in zinnen als: Onze tocht voortzettende, is er niets bijzonders meer voorgevallen.

Over het algemeen zijn deze oefeningen zeer geschikt voor klassikaal gebruik, aangezien ze zijn opgesteld in de vorm van gegeven zinnen, die de leerlingen volgens een bepaalde regel moeten verbeteren. Ook zijn ze als zodanig direct gericht op de ontwikkeling van het actief taalvermogen.

De derde groep oefeningen die duidelijk te onderscheiden is, betreft de toepassing van stijlregels in grotere gehelen.

De methode die hier gevolgd is, kan men aldus samenvatten: Er worden eerst voorbeelden van opstelletjes gegeven. Aan de hand van vragen leert de leerling opmerken, dat daarin bepaalde stijlregels gevolgd zijn. Daarna volgt de opgave een soortgelijk opstelletje te schrijven om de geleerde stijlregels zelf te leren toepassen.

Ook het tegenovergestelde wordt soms toegepast: lelijke voorbeelden

⁷³⁾ Zie echter ook blz. 53 onder.

worden gegeven; de leerling moet ontdekken door welke gebreken ze lelijk zijn. Daarna moet hij die verbeteren of een ander stukje schrijven, waarin ze vermeden worden.

In deel I zijn hieraan 27 van de 69 oefeningen gewijd. Hierin komen 13 opgaven voor om een opstelletje te maken.

In deel II zijn er 18 van de 67 oefeningen op deze wijze gewijd aan de toepassing van stijlregels; in deel III 12 hoofdstukken van de XXXI.

Er valt een psychologisch verantwoorde ontwikkeling in deze soort oefeningen op te merken: in deel I komt ter sprake het verhalende, maar nog meer het beschrijvende genre. Van het tweede deel kan men dit ook zeggen, maar er is verschil: de onderwerpen van het eerste deeltje zijn eenvoudiger en objectief, zoals een voorwerp, een interieur; in het tweede deeltje worden de onderwerpen dynamischer: een belevenis, een verrichting, een vergelijking tussen twee dieren, een persoonstekening. Bovendien worden de opstelletjes subjectief: beschrijving van wat je beleefd hebt, gezien, gedaan hebt.

In beide deeltjes blijft het streven naar aanschouwelijkheid hoofdzaak. Daarnaast wordt gewezen op: indeling, natuurlijkheid, nauwkeurigheid, afwisseling, helderheid, bondigheid, welluidendheid en karakteristiek.

In het derde deeltje komen deze oefeningen terug, meestal in fijner genuanceerde, meer literaire stijl, maar ook wordt daar aandacht geschonken aan andere vormen: de brief, het bericht, het verslag en de uiteenzetting. Het laatste genre, zo belangrijk voor het eindexamen, wordt volgens deze methode ingestudeerd: Eerst worden enige oefeningen gegeven in het schematiseren van een gegeven stuk; ook een enkele in het fijner analyseren. Daarna oefeningen in het maken van logische schema's over bepaalde onderwerpen en een oefeningetje in het zoeken van argumenten. Voorts worden enkele behartenswaardige opmerkingen gemaakt over inleiding, slot, omvang en verbetering. Tenslotte volgt de opgave een opstel te maken over één van een aantal gegeven onderwerpen.

Behoudens van enkele gemengde oefeningen en bijkomstige vragen en opmerkingen tussendoor, zijn hiermee de aard en de samenhang der oefeningen in de drie-delige cursus besproken.

Daarmede is veel goeds gezegd van deze cursus, dat wij in verband kunnen brengen met de verantwoording die de schrijver geeft in een aantal artikelen, maar vooral in zijn „Grondlijnen”.

Wij hebben opgemerkt, dat het niveau van de oefeningen psychologisch verantwoord is. De taal beweegt zich hoofdzakelijk op het niveau van het zintuigelijke leven, en stijgt daar geleidelijk boven uit, zonder al te moeilijke abstracte taal te worden.

Het niveau van het tweede en derde deeltje is wel meerendeels van dien aard, dat wij op grond daarvan zouden menen, dat ze niet voor de tweede en derde klas bestemd zijn, maar eerder voor de derde tot en met de zesde klas.

Dat de schrijver dit inderdaad bedoeld heeft, blijkt uit een passage in de Grondlijnen.⁷⁴⁾ Daar wordt immers gezegd, dat het eigenlijke opstel, waarin de leerling zijn gedachten moet ontwikkelen over een gegeven of zelf-

⁷⁴⁾ Op blz. 102.

gekozen onderwerp, eerst in de hoogste klassen moet worden ingestudeerd. Welnu, dit soort opstel, waarvan hier sprake is, wordt behandeld in de laatste oefeningen van het derde deeltje. De conclusie ligt voor de hand, dat de schrijver veronderstelt, dat de drie deeltjes gedurende vijf of zes jaren gebruikt worden.

Deze goede hoedanigheid, het psychologisch verantwoorde niveau der oefeningen, spruit voort uit de mening van de schrijver,⁷⁵⁾ dat de eerste eis van de methodiek is, dat men rekening houdt met het ontwikkelingsstadium van de leerling, met zijn behoeften en vermogens.

Ik wil er niet over twisten, of dit nu werkelijk de *allereerste* eis is, maar gaarne meegaan met de gedachtengang van de schrijver. Blijkens de inleiding en de eerste twee hoofdstukken van Grondlijnen, berust deze mening op het moderne psychologische inzicht in het taalverschijnsel. Het is de overtuiging, dat de moedertaal een geestes- en persoonlijkheidsvormende kracht is,⁷⁶⁾ omdat taalvormen als levensvormen der gedachte zijn,⁷⁷⁾ en de structuur van de moedertaal die van de denkwereld van de eigen volksgemeenschap is.⁷⁸⁾ Daarom bestaat taalwerkzaamheid in het zich bewust worden van de geest in de vormen van de taalgemeenschap; en taalgroei in het zoeken naar nieuwe vormen voor het zich ontwikkelende ervarings- en gevoelsleven. Daarin moet het onderwijs leiding geven⁷⁹⁾ en daarom moet de methode zich baseren op het ontwikkelingsstadium van de leerling.

Nog een ander methodisch beginsel vloeit hieruit voort, nl. dat het onderwijs zich er op moet richten, dat de taal een eigen, persoonlijk uitdrukkingsmiddel wordt. Dit verklaart, waarom in de methode van Kramer voortdurend merkbaar is, de strijd tegen de „frase”. Vooral in de oefeningen voor het woordgebruik en de toepassing van stijlregels, is een gestadig pogen zich van de waarde der woorden en taalvormen bewust te worden merkbaar. De bewuste beheersing immers is een persoonlijke verworvenheid.

De frase noemt Kramer in Grondlijnen⁸⁰⁾ dan ook de taalzonde bij uitnemendheid. In Ntg. 1936⁸¹⁾ omschrijft hij de frase als: het grote, bij voorkeur vreemde woord, dat vaag begrip en leegheid van gedachte dekt. Daar noemt hij het ook de taak van een gezond en reëel moedertaalonderwijs, te strijden tegen de frase in al haar verschijningen. Dit houdt in, dat verhoging van taalniveau alleen kan en moet zijn verhoging van geestelijk niveau.⁸²⁾

Een derde methodisch beginsel, dat er misschien wel niet per se uit voortvloeit, maar in de gedachtengang van Kramer er wel zeer nauw mee verbonden schijnt te zijn, is, dat de praktijk van het onderwijs moet uitgaan van de spontaneïteit van de leerling. Het taalonderwijs stimuleert de spontane uitdrukkingsdrang van de leerling in spreken en schrijven.⁸³⁾ Hij

⁷⁵⁾ Die wij vinden uitgedrukt op pag. 16 van Grondlijnen.

⁷⁶⁾ L.c. blz. 9.

⁷⁷⁾ L.c. blz. 11.

⁷⁸⁾ L.c. blz. 12.

⁷⁹⁾ L.c. blz. 15.

⁸⁰⁾ Blz. 17.

⁸¹⁾ Blz. 399.

⁸²⁾ Grondlijnen blz. 96.

⁸³⁾ Grondlijnen blz. 18.

bepleit dan ook een occasionele behandeling van de klankleer,⁸⁴ en van de grammatica,⁸⁵ niet een systematische. Ook het spreekonderwijs moet occasioneel zijn,⁸⁶ daaraan moet geen uitvoerige schriftelijke voorbereiding voorafgaan, maar de vorm moet al sprekende ontstaan.⁸⁷ Deze afwijzing van de systematiek is bij Kramer echter niet absoluut. Zij is er slechts voor zover zij het uitgangspunt: de spontaneïteit, wil sauveren. Van daaruit voortgaande wil hij wel min of meer systematisch te werk gaan: hij verwerpt het onsystematisch aanleren van woorden,⁸⁸ maar wil het taalbezit verhelderen en ordenen. Hij stelt, dat stijl in spreken en schrijven niet bereikt wordt door veel te praten en veel te schrijven, maar door studie en oefening in helder bewustzijn en lenigheid van taalvermogen.⁸⁹)

Bij het maken van opstelletjes, wil hij de leerlingen liefst vrij laten: „Wie hier de leerlingen vrij laat in hun keuze, en hun natuurlijke, spontane uitdrukkingsdrang weet te stimuleren... wordt verrast door de vorderingen...“⁹⁰)

Anderzijds weet hij, dat we door het goede voorbeeld meer bereiken dan door eindeloze correcties.⁹¹) Ook, dat het „vrije opstel“ als vrijwillige, spontane uiting bij de meeste leerlingen een utopie blijft, omdat ze nog weinig kunnen en ook nog niet weten wat ze kunnen.⁹²) Daarom moet de zelfwerkzaamheid van de leerling gewekt en geleid worden.

De waarde van de methodiek van Kramer is voornamelijk hierin gelegen, dat hij er in geslaagd is vnl. de twee eerste beginselen te realiseren: de oefeningen zijn psychologisch verantwoord, en met grote deskundigheid weet hij de taal tot leven te wekken.

Wanneer men de 3 deeltjes in 5 of 6 klassen behandelt, geldt in zekere mate het bezwaar van M. J. Langeveld,⁹³) dat sterke oefening van het woordgebruik aan aanschouwelijke inhouden even verwerpelijk is als het onbegrepen goochelen met abstracta van hoge integratie. De rol van het aanschouwelijke verschilt immers in verschillende niveau's van psychisch leven,⁹⁴) en wanneer het taalgebruik aan een zeker niveau vast blijft zitten, komt het denken niet tot bepaalde daarvan verlangde prestaties.⁹⁵)

In de drie deeltjes van Kramer ligt de nadruk misschien iets te sterk op het aanschouwelijke, meer aandacht voor het niveau van hogere abstractie is gewenst. Maar het bezwaar van Langeveld geldt slechts ten dele, aangezien de psyche van de leerling nog zeer sterk verankerd ligt in het niveau van het aanschouwelijke, en anderzijds, omdat Kramer zich in zijn oefeningen ook niet absoluut daartoe beperkt.

Kramer heeft het waardevolle van de Nieuwe School, n.l. de Levende

⁸⁴) L.c. blz. 33—34.

⁸⁵) L.c. blz. 36.

⁸⁶) L.c. blz. 82.

⁸⁷) L.c. blz. 89.

⁸⁸) L.c. blz. 45.

⁸⁹) L.c. blz. 92.

⁹⁰) L.c. blz. 97.

⁹¹) L.c. blz. 97.

⁹²) L.c. blz. 103.

⁹³) Taal en Denken, blz. 150.

⁹⁴) L.c. blz. 94.

⁹⁵) L.c. blz. 97.

Taal, in zijn methodiek opgenomen, met behoud van datgene wat er aan waardevol is gegeven was door de logicistische en redekunstige stijl, n.l. de synthetische en de normatieve methode. In de chaotische verwarring, waarin ons onderwijs verkeerde, was dit een onwaardebaar houvast.

Toch bevredigt dit werk niet geheel en al. Gezien vanuit het standpunt der methodiek, bezit het zelfs nog ernstige gebreken. Het waardevolle moet behouden blijven, maar de gebreken moeten worden aangevuld.

Deze gebreken komen vnl. voort uit een te grote invloed van de Nieuwe School in de toepassing van wat ik boven als het derde beginsel gesignaleerd heb: de eis der spontaneïteit. Deze werkt nu eenmaal niet methodisch, daarom kan een methode zich daarop nooit baseren, al kan zij daaraan wel ruimte laten, haar zelfs opwekken.

Ik heb de oefeningen zoals ze in de drie deeltjes voorkomen, verdeeld in drie soorten. Maar zo zijn ze voor de leerlingen niet te onderscheiden, want ze staan kris-kras door elkaar. Er is eigenlijk in het geheel geen logische orde te ontdekken in de opeenvolging der oefeningen. Dit geeft de leerling de indruk, dat hem een chaotische hoeveelheid oefeningen wordt voorgeschoteld. Zeer moeilijk komt hij dan tot de overtuiging, dat elk dier oefeningen haar waarde heeft in het geheel, en in zekere zin onmisbaar is. Hij voelt geen vooruitgang, hij ziet geen doel. Ook al zou hem dit worden aangepreemd, dan belet toch iedere keer weer de chaotische veelheid van oefeningen hem het uitzicht. Voor geen enkele oefening is er een natuurlijke aanleiding haar te behandelen.

Vrij veel van deze oefeningen zijn bovendien niet geschikt voor klassikale behandeling, ze veronderstellen individuele zorg. Laat het zijn, dat deze uiteindelijk in het taalonderwijs onontbeerlijk is, dan neemt dit toch niet weg, dat men in de praktijk van het onderwijs zoveel mogelijk rekening moet houden met de feitelijke situatie, dat men aan een *klas* onderwijs geeft, en bovendien, dat de leraar veel (al te veel) lessen moet geven. Gemiddeld anderhalf uur correctie per dag moet toch wel een maximum geacht worden in de huidige situatie.

De vorm der oefeningen is zeer wisselend. Bijna iedere oefening is op zich zelf een didactisch probleem. Aan de hand van deze boekjes is het uitgesloten, dat de leraar de lessen planmatig laat verlopen. Noch de leraar noch de leerling zullen ooit weten wat hun in de stijlles te wachten staat. Zij hebben nooit een methodisch houvast, en leren dus ook niet methodisch werken. Voor dit van de hak op de tak springen kan een leerling, zeker de eerste jaren, geen waardering en geen interesse opbrengen.

De rijkdom aan kennis van het taalverschijnsel, die in deze deeltjes verwerkt wordt, maakt de indruk van een bonte veelheid, doordat de vele regeltjes en eigenschappen niet in een samenhangend systeem gezien worden. Het concrete taalverschijnsel wordt te veel van alle kanten tegelijk bekeken, zodat het de leerling begint te duizelen. Hij krijgt niet voldoende overzicht.

De graad van moeilijkheid der oefeningen in een en hetzelfde deeltje is zeer verschillend. Zeer gemakkelijke opgaven volgen op andere die haast niet te maken zijn, en omgekeerd.

Soms zijn de oefeningen onder verkeerde rubrieken gerangschikt. De leerling heeft b.v. kennis gemaakt met de rubriek: oefeningen in woord-

gebruik, maar hij zal ook oefeningen in woordgebruik aantreffen onder de rubriek: stijlregels. Zo vindt men ook in hst. XI van deel II onder de rubriek: Verbinding van zinnen, eerst enige oefeningen, waarin de verbinding van delen van zinnen geoefend wordt.

En wat te denken van een verdeling van de verschijnselen van taalverbeelding in taalverbeelding door rechtstreekse overdracht, door samenstelling en door klanknabootsing. Hier is alle logica zoek.

Dit zijn echter detailkwesties.

Terwijl in deze cursus veel aandacht wordt besteed aan de beschrijving, wordt aan de leerling niet voldoende duidelijk gemaakt, wat een beschrijving is. Wanneer de leraar dit zelf nader zal willen verduidelijken, zal hij op de moeilijkheid stuiten, dat beschrijving en verhaal in de voorbeelden niet duidelijk onderscheiden blijken.

Methodisch onjuist is het ook, zoveel leesoefeningen, oefeningen van het passief taalvermogen, te mengen onder oefeningen van het actief taalvermogen. Psychologisch zijn dit twee duidelijk onderscheiden verrichtingen, die wel volgens hetzelfde (theoretisch) systeem kunnen (en behoren) te verlopen, maar niet in een zelfde methode. Doet men dit toch, zoals hier gebeurt, dan streeft men in één methode tegelijk meer doeleinden na. Methodisch is dit verwarrend.

Alles bijeen genomen, zijn deze gebreken toch wel zo ernstig, dat men daar op den duur geen vrede mee kan hebben. Juist misschien vanwege het vele waardevolle dat in deze deeltjes geboden wordt, vraagt deze methode, dringend om verbetering.

Literatuur- en stijlstudie.

In 1930, hetzelfde jaar, waarin W. Kramer in de Nieuwe Taalgids zo geestdriftig schreef over de nieuwe stijlstudie en het onderwijs, gaf hij het boekje „Literatuur- en Stijlstudie” uit.

De ondertitel verklaart weer duidelijk de bedoeling: een oefenboek voor de hoogste klassen van scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs.

In „Ter Inleiding” van het 3e deeltje van Taalstudie en Stijloefening deelde de schrijver 4 jaar later zelf mede, dat hij „Literatuur- en Stijlstudie” beschouwde als het vervolg op de eerstgenoemde cursus. Terzelfder plaatse geeft hij ook duidelijk aan, wat het verschil is tussen de eerste en de tweede cursus: „Bijzondere stijlmidelen, de z.g.n. stijlfiguren, zijn hier⁹⁶⁾ niet behandeld; ze behoren tot het gebied van „de taal als kunst” en komen ter sprake in „Literatuur en Stijlstudie, dat ik als het vervolg op deze cursus beschouw.”

De tweede cursus is dus een stijlstudie die in het bijzonder gericht is op de taal als kunst, literatuur. Maar evenals in de eerste cursus de stijlstudie vermengd was met andere taalstudie, zo is ook in de tweede cursus de stijlstudie niet losgemaakt van andere vormen van literatuurstudie.

Wel is er bijzondere aandacht besteed aan de stijlvormen en hun waarde in het kunstwerk. Als zodanig is het de verwezenlijking van wat de schrijver in het genoemde artikel in de Nieuwe Taalgids aan het onderwijs

⁹⁶⁾ D.i. in het derde deeltje van de eerste cursus. A. E.

aanbeval: de methode van taalesthetisch onderzoek, in het voetspoor van de stilistiek van Oskar Walzel, Karl Voszler en Leo Spitzer.

Reeds was het boekje van Dr. W. v. d. Ent: „Gedichten lezen” in die trant geweest, en nog vele andere volgden.

Literatuur- en stijlstudie, evenals de vele andere van dien aard die thans in gebruik zijn, behoort niet meer tot het genre „stijlboekjes” dat hier behandeld wordt vanwege de methode die daarin gevolgd wordt voor de stijlleer. Ik bespreek het alleen wegens het verband met de eerste cursus van W. Kramer.

Het is een boekje, waarin literatuur bestudeerd wordt. Er worden 26 teksten in gegeven, fragmenten of korte gehelen, poëzie en proza, genomen uit belangrijke literaire werken van de tijd der Romantiek tot en met die van de modernere letterkunde. Bij elk der teksten zijn vragen gevoegd, aan de hand waarvan de leerling vooral de stilistische bijzonderheden van het betreffende stuk leert opmerken en waarderen. Het oefent dus primair het passief taalvermogen, het leert lezen. In dit genre is het ongetwijfeld voor-
treffelijk.

De methodiek van Dr G. S. Overdiep en Dr G. A. van Es (1934)

Tot de belangrijkste schoolboeken die gericht zijn op de verbetering van de stijl, moet zeker ook gerekend worden: G. S. Overdiep en G. A. van Es. *Beknopte stilistische grammatica van het Nederlands. Met oefenboek.* Zwolle 1934.

Voorzover ik weet is dit het enige boek waarin de stijlstudie geheel systematisch gegeven wordt. Bewonderenswaardig is, hoe alle stijlverschijnselen hier voor het eerst in een geordend geheel begrepen zijn.

Zeer waardevol is ook het materiaal dat in dit tweedelige werk is bijeengebracht. Met grote kennis van zaken is hier op typisch Nederlandse taalverschijnselen gewezen en zijn voorbeelden en oefeningen verzameld, die veel kunnen bijdragen tot beter begrip en fijnere beheersing van de taal.

Vanuit het standpunt der methodiek moeten wij echter gegronde bezwaren tegen dit boek hebben. Hier wordt het stijlonderwijs gegeven als stilistisch grammatica-onderwijs, waarin grammatica en stijlleer dus als een geheel behandeld en beoefend worden.

Voor wat de principiële kant van deze kwestie betreft, verwijs ik naar de beschouwing in de paragraaf over stijlleer en taalstudie. blz. 44.

Hier maak ik bezwaar tegen deze vereniging vanuit het standpunt der methodiek. Ik kan dit bezwaar duidelijk maken door te wijzen op het systeem dat in dit boek gevolgd wordt. Al heeft iemand voor dit systeem zelf bewondering, hij kan toch niet negeren, dat het berust op grammatische beginselen en niet op stijlprincipes. Men volgt b.v. geen stijlbeginsel wanneer men een voorzetselbepaling gebruikt, omdat dit een van de mogelijke vormen in het Nederlands is van een verbinding met de persoonsvorm. Het zou wel volgens een stijlbeginsel wezen, wanneer men dit b.v. deed om de betrekking die door het gezegde wordt uitgedrukt te verduidelijken, of om een nodige bepaling kernachtiger uit te drukken.

Dit boek is in wezen, zoals het ook bedoeld is, een grammatica. Nu kan het, gezien vanuit het standpunt der grammatica wel zijn waarde hebben, dat deze grammatica stilistisch is uitgewerkt, maar als stijlleer is zij

occasioneel, en methodisch niet juist, omdat zij volgens niet-stilistische beginselen te werk gaat.

Ook moeten wij ernstig bezwaar maken tegen dit boek als schoolboek, omdat het een wetenschappelijke opzet heeft. Dit blijkt niet alleen uit het feit dat het eerste deel geheel gewijd is aan theoretische kennis, en dat dit deel rijker en veelomvattender is dan het tweede deel, maar ook uit het karakter van het oefenboek. Dit is immers gericht op het eerste deel en heeft de bedoeling de kennis van het eerste deel aan de praktijk van de taal te toetsen, om dus aan de hand van voorbeelden en soms ook door oefening in het taalgebruik deze kennis te verdiepen en te verlevendigen door de ervaring van de taal zelf. De oefening is hier dienstbaar aan de theoretische kennis. Deze opzet moeten wij voor de middelbare school onjuist noemen; daar is immers taalbeheersing doel, en theoretische kennis ondergeschikt.

Het oefenboek volgt in hoofdzaak de systematische leesmethode. De oefeningen zijn voornamelijk gericht op het leren opmerken van vorm-eigenschappen van taalverschijnselen en de functies daarvan. Daaronder vindt men de gebruikelijke oefeningen in ontleding en benoeming. Daarnaast ook invuloefeningen, vooral in de hoofdstukken over spelling en het woord, die evenwel grotendeels noch grammatica, noch stijl leer behelzen, maar behoren tot de leer van de orthografie en tot de lexicologie.

Dat de opgaven vaak vaag en moeilijk zijn in de trant van: „verklaar” (vergelijk oef. 21, 22, 23 e.a.) is door de docent wel te verhelpen door concretisering van „verklaar” met precieze hantering van de terminologie die in het eerste deel gegeven is.

Bezwaarlijker is, dat de opeenvolging der oefeningen door geen enkel didactisch beginsel geleid schijnt. Makkelijke en moeilijke oefeningen, belangrijke en onbelangrijke, hoger en lager niveau, vindt men hier bijeen op didactisch niet verantwoorde wijze. Er is geen geleidelijkheid in de opgang der taalbeheersing merkbaar.

Dit boek is uitstekend geschikt voor de wetenschappelijke vorming van de aankomende leraar, wiens kennis van de Nederlandse taal nooit rijk genoeg kan zijn, maar voor de middelbare school mist het de juiste opzet en de verantwoorde vorm.

De methodiek van Dr. J. Leest, (1938)

Dr. J. Leest heeft een tweedelig werkje uitgegeven onder de titel: *Verstandelijke Taal*. (De volgende bespreking hiervan is gebaseerd op resp. de zevende en de zesde druk.)

Dit werkje kan men niet als gelijksoortig stellen naast de deeltjes van W. Kramer, omdat het een andere bedoeling heeft. Het kan echter wel gerekend worden tot de boekjes, die stijloefening beogen. Het leert ons iets kennen van de methode van J. Leest om de leerlingen te leren schrijven.

Om de methode van J. Leest echter in haar geheel te kunnen overzien, moet men kennis nemen van de methodiek die hij in 1932 heeft uitgegeven onder de titel: „Het voortgezet onderwijs in de moedertaal”.

De boekjes „Verstandelijke Taal” zijn, blijkens het Voorbericht⁹⁷⁾ voor

⁹⁷⁾ 1e deel, blz. 3.

leerlingen van de hoogste klassen van H.B.S.-A bestemd, om hen voor te bereiden op het examenonderdeel, dat van hen verlangt: het maken van een opstel en van een verslag of brief naar aanleiding van zakelijke gegevens.

De methode die de schrijver hierbij volgt, is deze:

In het eerste deeltje laat hij hen teksten bestuderen. In verband met de eis van het genoemde examen „naar aanleiding van zakelijke gegevens” zijn dit teksten in „verstandelijke taal”: veel fragmenten uit kranten- en tijdschriftartikelen, ook enkele officiële stukken en fragmenten uit boeken van beschouwende aard.

De bestudering geschiedt aan de hand van vragen, die, behoudens dat zij hier en daar enkele stijlkwesaties aanroeren, nagenoeg uitsluitend gericht zijn op het helder begrijpen van de verstandelijke inhoud.

Deze lees oefeningen zijn dus geheel anders dan die van Kramer: als wij de laatste „stilistisch lezen” noemen, kunnen we deze misschien „denkend lezen” noemen.

In het tweede deeltje geeft de schrijver „steloefeningen”. Het zijn een honderdtal opgaven om brieven, verslagen of opstellen te schrijven over onderwerpen, waarvan de zakelijke inhoud gegeven wordt. Ook deze opgaven liggen op het gebied van het zakelijke en het verstandelijke.

Het is niet toevallig dat juist aan Dr. J. Leest door de uitgever verzocht is deze zakelijke, verstandelijke cursus te schrijven. Een van de nadrukkelijk geponeerde stellingen van J. Leest is n.l., dat wij in het voortgezet onderwijs van de moedertaal ook tijd moeten vinden voor oefening in het verstandelijk, grammaticaal streng opvatten van niet-literaire taal.⁹⁸⁾ Op blz. 21 van zijn genoemde methodiek zegt hij ook: „Een der hoofdfouten van het voortgezet moedertaalonderwijs in ons land is, dat het te veel... een voorbereiding wil zijn tot het genieten van literaire kunst” hetgeen hij hoofdzakelijk als een gevolg ziet van de traditie. Hij acht het een eis, dat ook niet-literaire taal voortdurend blijft gelezen worden, want: „Het leren begrijpen van de moedertaal in haar onderscheiden lagen en nuanceringen moet op het programma blijven tot het einde van de leertijd”.⁹⁹⁾

Uit de laatste aanhaling blijkt, dat de besproken deeltjes niet een volledig beeld geven van de methode van Dr. Leest, al markeren zij wel een bijzonderheid daarvan.

Op grond van de gegevens in zijn methodiek, kan van die methode het volgende overzicht gegeven worden:

Over stijloefeningen, in de zin van oefeningen om bepaalde stilistische waarden in woord- en zinsgebruik tot gelding te leren brengen, zoals wij die bij Kramer wel aantreffen, wordt in deze methode eenvoudig niet gesproken. Wel ontmoeten wij, na de bespreking van het lezen, een vernietigend oordeel over de destijds gangbare stijlboekjes in de volgende rake typering: „Vele collega’s achten de materiële taalkennis door de hierboven opgesomde middelen nog niet voldoende verzekerd. Zij willen naast het leesboek enige werkjes gebruiken, die in korter tijd met meer woorden, uitdrukkingen en taaleigenaardigheden in aanraking brengen. Daar is veel

⁹⁸⁾ Leest, Het voortgezet o. blz. 69.

⁹⁹⁾ L.c. blz. 22.

voor te zeggen, mits genoemde werkjes inderdaad geschikt zijn voor dit doel. De z.g. „stijl”boekjes die hiertoe vaak gebruikt worden(wat zij met „stijl” uitstaande hebben is mij nooit duidelijk willen worden) zijn, voorzover ik ze ken, allegaartjes van onsamenhangende, vaak dwaze of nutteloze vragen en opgaven; vele er van willen taalverschijnselen leren kennen buiten alle verband, een manier van doen, waarvan de totale verkeerdheid toch reeds lang geleden is aangetoond.”¹⁰⁰⁾

Ik merk hierbij op, dat het eerste deeltje van Kramer's Taalstudie en stijloefening pas een jaar later, in 1933, verscheen.

In het uitgangspunt van zijn methode komt hij overeen met Kramer: Als het natuurlijke begin acht hij nodig, dat men aansluiting zoekt bij het werkelijke leven der leerlingen, met zijn spontane uitingsdrang.¹⁰¹⁾ In deze formulering van het uitgangspunt, en ook in de toepassing ervan, is Leest evenwel anders dan Kramer. Terwijl deze van meetaf aan opbouwend te werk gaat vanuit het niveau van de leerling, daalt Leest meer af tot in het „werkelijke leven” van de leerling, gaat met hen mee, en laat hen van deze grondslag uit „langs de weg van een natuurlijke ontwikkeling”¹⁰²⁾ schrijven, zodat ze al schrijvende onder leiding leren schrijven.

De aangewezen vorm voor deze methode is de brief.

De brief als praatbrief, praten op papier, het „natuurlijke” stellen is uitgangspunt en vormt de grondslag voor alle verdere onderricht in schriftelijke gedachtenuiting. De brief wordt geleidelijk aan op hoger niveau gebracht in overeenstemming met de groei van de leerling. De eerste leerjaren wordt in de brieven alleen geschreven over uiterlijke gebeurtenissen; daarna wordt ook verlangd, dat de brieven iets innerlijks, van wat de schrijver zelf doorleefde, gaan bevatten. In de hogere klassen kan de briefvorm vervallen, om over te gaan in het eigenlijke opstel.

De briefvorm verkiest Leest als methodische vorm wegens het persoonlijke en concrete, bijzondere, karakter ervan, in tegenstelling tot het onpersoonlijke en algemene karakter van het z.g. schoolopstel.

De briefvorm is ook in deze zin practisch, dat zij de enige vorm is, waarin het leven in het algemeen een stelproduct eist.¹⁰³⁾

In de opstellen onderscheidt Leest voorts nog twee soorten: een, die nauw aansluit bij de brief, de brief-opstellen, waarin de leerlingen vanuit hun persoonlijke gedachtenwereld schrijven. Zij volgen op titels als: Zieke dagen, De schoolclub, Vacantie in het vooruitzicht. En een andere soort: de verhandelingsopstellen, die zich bewegen op het terrein der theoretische beschouwing en de logische expositie. Over het algemeen kunnen de leerlingen zich daarop nog niet bewegen. Zij leveren dan ook zelden goede resultaten. Om die reden mag men ze nooit als exameneis stellen. Ze moeten wel beoefend worden, maar in afwisseling met de andere soort.¹⁰⁴⁾

Leest somt ook nog een aantal andere stel oefeningen op, die soms ter afwisseling kunnen gegeven worden:

Het weergeven van wat de ll. bij zekere beeldspraak denken en voelen;

¹⁰⁰⁾ L.c. blz. 44.

¹⁰¹⁾ L.c. blz. 76.

¹⁰²⁾ L.c. blz. 76.

¹⁰³⁾ L.c. blz. 79—80.

¹⁰⁴⁾ L.c. blz. 82.

Idem bij een spreekwoord, leuze, citaat, met de beschrijving van een geval waarin dit kan worden toegepast.

Het geven van een definitie van bekende dingen.

Het beschrijven van wat is vertoond.

Een verslag leveren over wat „men” zegt van zekere actuele gebeurtenissen.

Het weergeven van gefingeerde gesprekken over bepaalde onderwerpen.

Het maken van een parafrase van zuiver verstandelijke poëzie.

Vertalingen van oudere taal, Afrikaans enz.

Wanneer wij de methode van J. Leest vergelijken met die van W. Kramer, merken wij op, dat Kramer de bijzondere belangstelling van Leest voor de verstandelijke taal, niet in zijn methode heeft overgenomen.

Wij vinden deze daar wel, vooral in het laatste deeltje, maar niet als de stijl die voornamelijk beoogd wordt. De literaire taalvorm wordt als minstens zo belangrijk beschouwd. Dit standpunt lijkt mij onaanvechtbaar.

Ook heeft Kramer de brief niet als voornaamste methodische vorm overgenomen, maar deze als een van de bestaande stijlvormen beschouwd naast vele andere. Dit m.i. terecht. De argumenten van Leest zijn immers aanvechtbaar. Al is de brief een stelproduct dat het leven in het algemeen eist, daarom is de briefvorm nog niet de aangewezen methodische vorm. Het persoonlijke en bijzondere karakter van de brief schijnt, oppervlakkig gezien, in verband met het psychologisch beginsel wel een argument van belang. Bij nader toezien is het dit m.i. echter niet. Als methodische vorm op school gehanteerd, verliest de brief immers terstond veel van zijn persoonlijk karakter. En wat het z.g. bijzondere (d.i. concrete) karakter betreft, er is geen reden om aan te nemen, dat een brief dit meer zou bezitten dan een opstel, mits men onder dit laatste niet speciaal een algemeen, abstract opstel verstaat.

Het beginsel, dat de methode moet aansluiten bij de psychische ontwikkeling van de leerling, vinden we zowel bij Leest als bij Kramer. Voorzover daaruit volgt, dat het taalniveau waarop de leerling zich oefent, en de belangstellingscentra waarop hij zich daarbij richt, bepaald moeten worden door de eisen die de psychische ontwikkeling van de leerling stelt, blijft dit in de methodiek van de stijlleer terecht aanvaard.

In tegenstelling met Kramer heeft Leest echter gemeend, dat daaruit ook zou moeten voortvloeien de methode van de „natuurlijke ontwikkeling”. Dit schijnt methodisch onjuist. Feitelijk betekent dit immers, behalve in de toepassing van bovengenoemde beginselen, „voor het overige niet-methodisch te werk gaan.”

Ook is het onjuist, het „praten op papier”, het z.g. „natuurlijke stellen” als uitgangspunt te nemen. Een methode die de taal aan alle kanten tegelijk wil verbeteren, is geen methode, maar een eindeloze veelheid van de meest uiteenlopende occasionele verbeteringen.

Ook is het duidelijk, dat een dergelijke wijze van werken alleen enig resultaat kan afwerpen bij individueel, niet bij klassikaal onderricht.

Het verwaarlozen van nagenoeg alle eigenlijk gezegde stijloefeningen moet in de praktijk van het onderwijs leiden tot een omslachtige werkwijze.

Wanneer een methodiek, geschreven door een zo hoogstaand auteur, met de oprechte bedoeling een opbouwende bijdrage te leveren tot de

methodiek van het Nederlands,¹⁰⁵⁾ zo weinig methodisch houvast biedt, wordt men zich er waarlijk van bewust, hoe willekeurig, onsystematisch, om niet te zeggen chaotisch het onderwijs in de Nederlandse taal werd gegeven, en stijgt de waardering voor het werk van W. Kramer, dat in vergelijking hiermee belangrijke verbetering bracht.

Waardevol blijven in de methode van Leest: 1) het uitgangspunt, dat men aansluiting moet zoeken bij het werkelijke leven van de leerlingen. Hun spontane uitingsdrang moet men echter niet als methodisch beginsel in toepassing brengen zoals Leest dit heeft voorgesteld. 2) De aandacht die hij besteedt aan de z.g. verstandelijke taal. 3) Het feit op zich zelf dat hij zich in zijn stelcursus op een bepaald taalniveau richt. 4) Tenslotte, dat hij een duidelijk methodisch onderscheid maakt tussen oefeningen van het passief taalvermogen en van het actief taalvermogen. Psychologisch gezien zijn deze beide wel nauw met elkaar verbonden, zelfs zo nauw, dat men het ene niet kan oefenen zonder het andere, anderzijds echter is er ook weer zoveel verschil tussen dat een methodisch onderscheid gewenst schijnt.

*De methodiek van Dr. L. M. van Dis — Dr. F. Jansonius —
Dr. J. Naarding. (1954)*

Het boek: Taalbegrip en taalbeheersing, geschreven door Dr. L. M. van Dis, Dr. F. Jansonius en Dr. J. Naarding is in het M.O. gunstig onthaald. Het bestaat uit drie deeltjes, die alle op dezelfde wijze zijn samengesteld: ze bevatten uitsluitend teksten met vragen, en als aanhangsel een „instrumentarium”.

De schrijvers noemen deze leergang „een synthetische”, omdat zij het gehele moedertaalonderwijs hierin als een eenheid willen geven. In het Ten Geleide lezen we: „De in de praktijk nog veelal gangbare scheiding tussen Spraakkunst en Stijl is met name voor de drie lagere klassen niet te verdedigen.”

Ook willen zij geen leerboek over de spraakkunst of enig ander aspect van de taalstudie. Spraakkunstige begrippen en, in het derde deel, letterkundige begrippen worden eenvoudig in een kort overzicht als instrumentarium meegegeven.

De vragen bij de teksten zijn zó gesteld, dat iedere tekst semantisch, stilistisch en grammatisch wordt bestudeerd. Zij eindigen met de opdracht de besproken tekst te exciperen.

Dit boek is dus geen stijlboek, maar ik meen het hier toch te moeten bespreken, aangezien het zeer principieel een methode volgt, waarin de stijl-leer alleen onderwezen wordt aan de hand van verschijnselen die zich toevallig voordoen in een gelezen tekst, dus zuiver occasioneel. Bovendien is deze methode in hoofdzaak een leesmethode, hoewel niet uitsluitend: bij de vragen bevinden zich tal van invuloefeningen e.d. die het actief taalvermogen beogen te ontwikkelen. Het stijlboek en de systematische stijllessen worden in deze methodiek verworpen.

De cursus zelf is zeer deskundig geschreven: de teksten zijn met zorg gekozen, liggen op het gewenste niveau, dat ook stijgt in het verloop van

¹⁰⁵⁾ Zie l.c. Inleiding.

de leergang; de vragen zijn weloverwogen en zeer geschikt om de leerling taalbeheersing bij te brengen.

Door deze methode te volgen zal men de leerlingen zeker wel vaardigheid in het lezen bijbrengen, maar men mag zich afvragen, of de bonte veelheid van verschijnselen die de leerling leert opmerken, genoegzaam tot inzicht kunnen rijpen, wanneer er zo weinig aandacht wordt geschonken aan de samenhang daartussen. Het zich zo voortdurend concentreren op het bestuderen van teksten maakt wel kritisch, maar geeft weinig voedsel aan de drang naar creativiteit in het taalvermogen. Ook is er nog een ander ernstig bezwaar tegen in te brengen, nl. dat de leerling nooit het gevoel krijgt, dat hij een bepaald program volgt, dat ergens zijn voltooiing nadert of een doel bereikt. Of hij nu 5 of 25 teksten heeft doorgewerkt, voor zijn gevoel zal hij altijd even ver van zijn doel verwijderd blijven.

Evenals voor het boek van Overdiep moet men ook voor dit boek respect hebben, omdat het zo deskundig is samengesteld, en omdat het zo duidelijk gedragen wordt door een idee. Men kan er echter moeilijk mee tevreden zijn, omdat de methode die in deze boeken gevolgd wordt, nog zoveel te wensen overlaat.

B. *Overzicht van overige in gebruik zijnde methodieken.*

De methodieken die in dit hoofdstuk besproken zijn, kunnen, voorzover ik weet, als representatief gelden voor alle methodieken die tegenwoordig in gebruik zijn. Het is wel mogelijk, dat er ergens in ons land leraren zijn, die een eigen, geheel afwijkende methode volgen, die niet gepubliceerd is. Daaromtrent staan echter geen gegevens ten dienste. De andere gepubliceerde methodieken komen met die van de besproken boekjes sterk overeen.

Er zijn drie richtingen in te onderscheiden: de systematische, de occasionele en de eclectische methodiek. De grenzen tussen deze richtingen zijn niet scherp te trekken. Strikt genomen zijn alle in gebruik zijnde boeken eclectisch, omdat ze geen van alle consequent systematisch of occasioneel zijn. Maar in enige wordt duidelijk *gestreefd* naar een systematische methodiek; daarom reken ik deze tot de systematische methodiek. Tot de occasionele behoren dan die boekjes waarin duidelijk de systematische methodiek van de hand gewezen wordt om meer occasioneel te werk te kunnen gaan; en tot de eclectische, die waarin opzettelijk allerlei oefeningen door elkaar gegeven worden.

In het overzicht dat nu volgt heb ik gestreefd naar volledigheid voorzover het leergangen betreft, die zich aandienen als stijlboekjes voor de middelbare school. Voor de overige waren er moeilijk grenzen te trekken, zodat ik mij ten aanzien daarvan heb moeten beperken tot een aantal veel gebruikte werkjes.

Ik beperk mij hier tot de Nederlandse stijlboekjes en bespreek ook geen buitenlandse literatuur over dit onderwerp. Deze kan men immers pas dan vruchtbaar maken, wanneer men ze in het geheel van het buitenlandse onderwijs beschouwt. Het stijlonderwijs hangt nauw samen met het gehele moedertaalonderwijs en dit weer met de opzet van een geheel onderwijsprogramma. Men zou zich daarom gemakkelijk kunnen vergissen, wanneer men de situatie van het Nederlandse stijlonderwijs confronteert-

de met die van het stijlonderwijs in een ander land, zonder dit in zijn verband te zien.

1. *De systematische methodiek.*

De schrijvers die tot deze richting behoren, willen de oefeningen laten verlopen volgens een systematisch opgestelde stijlleer. Zij willen onderdeel voor onderdeel behandelen en langs deze weg opstijgen naar de synthese.

Het boek van *Acket* kan men hiertoe rekenen. Daarin vormen de hoofdstukken onderling wel geen systeem, maar elk daarvan geeft toch een systematische behandeling en beoefening van een onderdeel van de stijlleer.

Het duidelijkst systematisch is de leergang van *Overdiep—van Es*, die echter van grammaticale beginselen uitgaat.

Zuiverder stilistisch is de cursus van *W. Kramer*, die evenwel minder systematisch is.

De methodiek van *A. Bertram* in „Stellen en stijl” sluit zich nauw aan bij die van *Kramer*.

Systematisch van opzet zijn ook de boekjes van *A. Wildschut* „Onze Stijlfouten” en „Stijloefeningen”. Deze boekjes houden zich voornamelijk bezig met het verbeteren van veel voorkomende stijlfouten. Dit gebeurt systematisch volgens voorafgegeven regels.

Dezelfde werkwijze treft men aan in „Slecht Nederlands” door *Dr. W. H. Staverman* en *Dr. W. L. Brandsma*. Hier vindt men in de eerste 37 blz. de theorie omtrent de regels en de fouten daartegen, en de rest van het boekje bevat oefeningen om systematisch de besproken fouten in zinnen te verbeteren.

Tot de systematische stijlboekjes kan men ook nog rekenen „Juist en vaardig spreken” door *A. Bertram*, dat wenken en oefeningen bevat voor het mondelinge taalgebruik.

2. *De occasionele methodiek.*

Duidelijk tegengesteld aan de vorige is de richting van de occasionele methodiek. Zij verwerpt het stijlboek en de afzonderlijke stijlstudie, en stelt daarvoor in de plaats het lezen en schrijven van grotere taalgehelen, gehele teksten. Zij wil de realiteit van de taal zoveel mogelijk van alle kanten tegelijk benaderen in haar concreetheid. De diepere grond van het verschil tussen deze beide richtingen schijnt gelegen te zijn in een verschil in waardering van de abstracte begrippen. De systematische methodiek hecht hieraan grote waarde, de occasionele veel minder. Zij acht blijkbaar de algemeenheid dier begrippen belemmerend voor het verwerven van taalkennis en taalbeheersing, want zij legt zo min mogelijk nadruk op deze algemeenheid om de volle aandacht te wijden aan de concrete situatie van het taalverschijnsel. De moderne geest met zijn voorliefde voor het subjectieve en het individuele spreekt zich hierin uit.

Een consequente systematische stijlmethodiek is er niet geschreven; een consequente occasionele evenmin. De laatste echter behoeft ook nooit geschreven te worden, aangezien men er niet anders dan een leesboek voor nodig heeft om haar toe te passen.

Het dichtst daartoe nadert evenwel de methodiek *Van Dis—Jansonius—Naarding*, die een nog slechts aan de leraar bekende systematiek in de op-

eenvolging der vragen toepast, maar overigens zoveel mogelijk occasioneel te werk gaat.

De methodiek van *Leest* sluit zich hier nauw bij aan, maar onderscheidt zich van de vorige door een grotere aandacht voor het begrijpen van de verstandelijke inhoud en een geringere aandacht voor de vormeigenschappen van de taal. Wordt in de vorige nog gestreefd naar een zekere kennis van grammatica en stijl leer, hier is daarvan weinig meer overgebleven dan een aantal toevallige toepassingen.

„Verhalen en Liederen” door *W. L. M. E. van Leeuwen en F. G. A. Stemvers* volgt in het bijgaande werkboek ook de occasionele methode, maar dan alleen voor het stijlonderwijs, niet tegelijk voor het spraakkunstonderwijs. Dit boek is, voorzover ik weet, het zuiverste voorbeeld van opzettelijk „stijlonderwijs” volgens de occasionele methode.

3. *De eclectische methodiek.*

Een derde richting zouden we de eclectische methodiek kunnen noemen. Hiertoe behoort een groot aantal boekjes, die niet duidelijk systematisch zijn opgezet, ofschoon zij een groot aantal systematische oefeningen bevatten, en die ook niet consequent de occasionele methode volgen, ofschoon zij wel een aantal oefeningen geven waarin deze gevolgd wordt. Deze boekjes geven van alles wat. Zij gaan er van uit, dat er oefeningen van allerlei soort gemaakt moeten worden, en dat men de mogelijkheid tot afwisseling moet uitbuiten.

Ook in de boekjes van deze eclectische richting kunnen we weer verdere onderscheidingen maken:

a. *taalmethodieken.*

Er zijn een aantal methodieken, die uitdrukkelijk bedoeld zijn als taalmethodieken. De auteurs daarvan willen allen het Nederlands als een eenheid behandelen. Daarmee bedoelen zij, dat ze spraakkunst, stijlonderwijs en andere aspecten van het taalonderwijs niet afzonderlijk willen geven, maar nu eens iets van dit, dan weer eens iets van het andere. Daartoe behoren:

„Levende Taal” door *J. H. Böse en D. M. van Willigen*.

„Taalboek voor het voortgezet onderwijs” door *B. L. van Maasland*.

„Eenheid en Nuance” door *G. J. v. d. Keuken en C. A. G. Planije*.

Dit laatste onderscheidt zich van de voorgaande, doordat het regelmatig eerst enige stijl oefeningen geeft, dan enige spraakkunstoefeningen en tenslotte enige spel oefeningen, telkens na, en min of meer in verband met een gegeven tekst met vragen. De bedoeling hiervan is, dat de leerling althans enige lessen achtereen met één onderdeel bezig blijft. Men kan dit als een neiging tot het systematische beschouwen.

„Verkenning en Rekenschap” door *F. P. Huijgens en B. W. E. Veurman* volgt nagenoeg dezelfde methode als „Eenheid en Nuance”. Het onderscheidt zich doordat het zijn kracht zoekt in teksten met een magische of mysterieuze sfeer.

In „Taal en Stijl uur” door *N. Heiner* dl. 1. is spraakkunst de hoofdzak. Deze wordt systematisch gegeven. Tussen de hoofdstukken door worden een aantal lexicologische oefeningen, spel oefeningen, lees oefeningen en enige steloefeningen gegeven.

„Wijkende Kimmen” door *B. Schuil, D. L. Daalder en H. de Lange*, in 5 deeltjes, is niet alleen een taalmethodiek, maar bevat vanaf deel III ook literatuurgeschiedenis. Elk deeltje bevat een aantal „lessen”, waarin een tekst met vragen gegeven wordt en in aansluiting daarop oefeningen in lexicologie, spelling, stijl en stellen, declamatie, spraakkunst en z.g. mengelwerk, dat uit taalpuzzles bestaat.

In de latere deeltjes worden literaire fragmenten in historisch verband gegeven.

De eerste deeltjes zijn voorzien van een woordenlijst en een beknopte grammatica.

Deze methodiek zoekt haar kracht voornamelijk in een sfeer van gezelligheid. De schrijvers weten deze behalve door hun praatstijl op te wekken door plaatjes, leesstukjes en spelletjesachtige oefeningen.

Dergelijke methodieken bespreek ik verder niet meer, omdat het stijl-onderwijs daarin zo ondergeschikt is, dat het weinig eigens meer heeft.

b. Stijlmethodieken.

Een aantal andere methodieken is meer opzettelijk op stijl-oefening gericht. We kunnen hiertoe rekenen:

„Nieuwe Stijloefeningen” door *Dr. E. Rijpma en Dr. F. G. Schuringa*. Hierin wordt hoofdzakelijk aandacht gewijd aan lexicologische oefeningen; daarnaast ook aan stilleesoefeningen, steloefeningen en behandeling van literaire verschijnselen.

„Taal en Stijl” door *J. Walda*. Ook hierin is lexicologie hoofdzaak, en worden daarnaast andere oefeningen gegeven zoals bij Rijpma, maar over het algemeen wordt er zowel in de invuloefeningen als in de lees-oefeningen iets meer aandacht gewijd aan stilistische verschijnselen zoals de concreetheid van de woordkeuze, klankwaarde, de kracht der woorden in het zinsverband, gevoelswaarde, pleonasme, beeldspraak, afwisseling, ritme enz.

In deel 1 worden ook enige spreek-oefeningen gegeven, daarmede worden opgaven bedoeld in de trant van: „Een der leerlingen leest thuis „Het paard van Troje” en vertelt dit vóór de klas.

In deel II komt een aantal spraakkunstoefeningen voor onder de titel „Stijl”.

„De Levende Taal” door *P. Oomes*. De auteur van deze leergang is zich duidelijk bewust van het eclectisch karakter ervan. In Ter Inleiding¹⁰⁶⁾ schrijft hij: „Deze stijl-oefeningen willen een compromis zijn tussen de oudere stijlboekjes, die in hoofdzaak ingesteld waren op lexicologie en betekenisleer, en de allerjongste, die het beginsel „Taal is totaliteit” ook in de didactiek doortrekken en daarom uitsluitend tekstgehele bevatten met zeer uitvoerige vragenlijsten.”

Het boekje bevat daarom naast een aantal teksten met vragen ook systematische lexicologische oefeningen. Een bijzondere verdienste moet het genoemd worden, dat in deze laatste soort oefeningen de woorden meestal in logisch verband gegeven worden, dus naar hun betekenis gegroepeerd. Bij Rijpma was dit wel reeds bekend, maar werd het lang niet zo consequent toegepast. Er zijn speciale oefeningen ter beheersing van het stijl-

¹⁰⁶⁾ Dl. 1 blz. 5.

niveau der woorden, andere om goede zinnen te maken waarvan alle of enkele woorden gegeven zijn, en opstelopgaven met praktische toelichting. Stilistische verschijnselen als figuurlijke taal, ritme en rijm worden behandeld en er worden verzen met toelichting voor de voordracht gegeven.

„Verstaan en Toepassen” door *Dr. J. Karsemeijer*. Terwijl de voorgaande leergangen alle driedelig waren, bestaat dit uit 4 deeltjes.

In het eerste deeltje vindt men behalve een grote hoeveelheid lexicologische oefeningen ook een korte behandeling van enkele stijlverschijnselen, alliteratie, tautologie enz., sonnetvorm, rijm, en enige opstel oefeningen aan de hand van gegeven stukjes proza of poëzie.

In het tweede deeltje komen bovendien oefeningen voor om veel voorkomende fouten als contaminatie, barbarismen, verkeerde samentrekking, verkeerde inversie te leren vermijden. Enkele stijlfiguren worden besproken en enkele aanwijzingen en opgaven voor het schrijven van brieven worden gegeven.

Het derde deeltje is soortgelijk, maar de stijlverschijnselen en de stel oefeningen krijgen hier meer aandacht.

Het 4e deeltje bevat een overzicht van de dichtsoorten en literaire vormen, benevens een aantal teksten ter parafrasering. Tenslotte vindt men er de opstelonderwerpen in van de Staatsexamens.

„De Pen op papier” door *P. Vink en P. C. J. Reijne*. Ook dit boekje bestaat evenals het vorige uit 4 deeltjes, zodat het ook de hogere klassen bereikt. Het vierde deel is anders voor H.B.S., A.B. en M.M.S. (resp. deel IV a, IV b, en IV c. Terwijl ik dit schrijf, is daarvan alleen IV b verschenen.) Deze leergang vertoont evenals die van P. Oomes enige vernieuwing. De meeste opgaven zijn in een doorlopende tekst verwerkt; de lexicologische oefeningen zijn reeds in het eerste deeltje niet meer overheersend, er is veel aandacht voor spraakkunst, stijl, stellen en stillezen. Er staan echte stijl oefeningen in, die een stijlregel in toepassing leren brengen o.a. betreffende afwisseling in woordgebruik en zinsconstructie, relevéring, beknoptheid, klank.

Evenals bij Oomes worden de opstelopgaven met voorbeelden toegelicht. Daarbij zijn ook opgaven voor een collectief opstel. Er zijn oefeningen in het ordenen van woorden naar de betekenis. Evenals bij Oomes is hier dus aandacht voor logische samenhang. Tamelijk veel werk wordt er ook gemaakt van het leren schrijven van zinnen o.a. van het samenstellen van gegeven zinnen, het overzetten in directe rede, het anders construeren, moderniseren van een gegeven tekst. De vragen bij de stillesteksten zijn niet alleen gericht op de zakelijke inhoud maar vestigen ook meermalen de aandacht op het stilistisch taalgebruik.

Oudere, minder gelukkige oefeningen als b.v. het maken van zinnen met één gegeven woord komen echter in deze leergang ook nog veel voor. Opmerkelijk vaak wordt opgegeven dat de leerling moet verzamelen b.v. synoniemen, voorzetseluitdrukkingen, voorbeelden van beeldspraak. Ook vinden we in dl I nog een puzzelachtige invuloefening die van alle methodiek gespeend is. (oef. 39).

Met de uitbreiding van de woordvoorraad wordt vreemd gewerkt: van 50 woorden (zonder samenhang) moet de leerling in een schrift de betekenis opschrijven, een zin waarin het woord voorkomt noteren en een tekeningetje maken. Het tweede en het derde deeltje zijn methodisch zwak-

ker dan het eerste: meer leesstukken en meer opstellen en meer verzamelen en bedenken, maar minder stijloefeningen, systematische spraakkunstoefeningen enz. Het vierde deel bevat voornamelijk teksten en opstelopgaven.

Vergeleken bij de leergang van P. Oomes betekent die van Vink en Reijne een verslapping in de methodische vormgeving. Slechts enkele vernieuwende elementen in het voetspoor van W. Kramer of P. Oomes, vooral in het eerste deel, kan men er in waarderen.

Tot deze groep van eclectische stijlmethodieken kunnen we nog tal van andere leergangen rekenen:

C. Apeldoorn en G. C. van 't Hoog:	Het stijluur
J. Apeldoorn en W. F. van Vlier:	Oefeningen in het stellen
P. J. C. de Boer en J. Spoelstra:	Lezen en schrijven
F. C. Dominicus:	Door weten tot kunnen
J. L. Ph. Duijser:	Honderd gemengde stijloefeningen
J. L. Ph. Duijser:	Stijloefeningen
W. A. Elberts:	Practische taal oefeningen
H. H. J. Maas:	Taalstudie
Herm. Middendorp en Chr. M. Metzlar:	Stijl
T. Pluim:	De levende taal

C. *Lexicologische methodieken*

„Taalgroei” door Dr. P. Koster onderscheidt zich van de voorgaande doordat het hoofdzakelijk invuloefeningen geeft, dus hoofdzakelijk gericht is op de ontwikkeling van het actief taalvermogen. Deze oefeningen zijn nagenoeg uitsluitend lexicologisch. Een systeem wordt hierin echter niet gevolgd, daarom kunnen we het tot de eclectische methodiek rekenen. Aan het derde deel zijn ook enkele lees oefeningen toegevoegd, enige oefeningen in het verbeteren van foutieve zinnen, en een beknopte behandeling van literaire vormen.

Enkele andere lexicologische boekjes zijn:

F. C. Dominicus:	Woordkennis en woordgebruik.
Herm. Middendorp:	Het woord en zijn betekenis.
T. Pluim:	Keur van Nederlandse synoniemen.
A. v. d. Water:	Lexicologische oefeningen.

4. *Stelmethodieken.*

Te onderscheiden van voorgaande methodieken zijn nog die boekjes, welke direct gericht zijn op het leren schrijven van opstellen.

Daartoe behoren o.a. de reeds vroeger ter sprake gekomen leergangen:

A. Greebe: De techniek van het opstel.

J. Leest: Verstandelijke taal 2e deeltje: Stel oefeningen.

En andere zoals:

D. Dijkstra: Stel oefeningen. Een bundel opstelverzen.

Ph. Lansberg: Hulpboek tot het schrijven van opstellen.

B. *Ervaringen en meningen van leraren.*

De aard en de veelheid der in gebruik zijnde schoolboeken, alsook de

verspreiding ervan, kunnen ons veel leren omtrent de feitelijke situatie in het onderwijs van de stijlleur. Een andere weg stond mij echter ook open, n.l. ondervraging van de leraren zelf. Deze weg heeft het bezwaar, dat men daarvoor anderen moet lastig vallen. Ik had evenwel altijd van collega's zoveel bereidwilligheid in deze aangelegenheid ondervonden, dat ik dit bezwaar geen beletsel mocht achten.

Ik heb daarom een aantal leraren geschreven, of zij aan de hand van enige vragen hun mening wilden geven over de methode van de stijlleur.

Ik schreef niet diegenen, van wie ik uit publicaties reeds wist welke methode zij voorstonden, zoals b.v. schrijvers van schoolboeken. Ik heb ook niet aan alle leraren geschreven, maar wel aan een zodanig aantal, dat dit voldoende representatief geacht mocht worden. Bij deze keuze heb ik mij beperkt tot 3 provincies: Noord-Holland, omdat ik in deze provincie nu werk; Overijssel, omdat ik daar ook enige jaren gewerkt heb; en tenslotte Limburg als een voor mij vreemde provincie. Deze keuze leek mij ook om de volgende reden verantwoord: deze gewesten liggen ver uit elkaar, en de bevolking er van is verschillend van karakter. Het dominerende type van de leerling is in elk van deze provincies anders, en dit zou van invloed kunnen zijn op de ervaringen van de leraren in het volgen van bepaalde methoden. Ik heb b.v. een duidelijk verschil kunnen opmerken tussen mijn leerlingen te Oldenzaal en die te Hoorn. Die van Oldenzaal hadden veel meer moeite met spreken dan met schrijven; die van Hoorn juist omgekeerd. Die van Oldenzaal waren aanvankelijk geremd en verkregen door het onderwijs pas langzamerhand voldoende zelfvertrouwen om zich uit te drukken in taal; bij die van Hoorn was het juist omgekeerd: aanvankelijk waren ze overmoedig en ongeremd, maar door het onderwijs verloren ze veel van hun zelfvertrouwen en begonnen zich moeilijker in taal te uiten. Die van Oldenzaal waren aanvankelijk meer ingesteld op lezen en in zich opnemen, dus op ontwikkeling van het passief taalvermogen, en groeiden langzamerhand naar actief taalgebruik; die van Hoorn daarentegen bleven altijd meer ingesteld op actief taalgebruik en ontwikkelden met meer moeite hun passief taalvermogen.

Ik heb telkens de voorkeur gegeven aan gepromoveerden, als die op een bepaalde school aanwezig waren, om zoveel mogelijk mannen van ervaring en wetenschap te bereiken. Ongeveer 75% van mijn brieven ging verder naar voor mij overigens totaal onbekende collega's, verdeeld over alle soorten middelbare scholen, vermeld in het Jaarboekje V.H.M.O.

Van Noord-Holland ondervroeg ik 48 collega's, van Overijssel 16 en van Limburg eveneens 16; totaal 80. Na een herhaald verzoek heb ik tenslotte in het geheel 43 antwoorden ontvangen: 28 van Noord-Holland, 8 van Overijssel en 7 van Limburg. Dit aantal stelde mij aanvankelijk enigszins teleur. Ik vroeg mij af, of dit getal nog wel representatief geacht mocht worden. Later heb ik echter bedacht, dat ik veilig mag veronderstellen, antwoord te hebben gehad van diegenen die het meeste hart voor deze zaak hebben, en die dus ook de meeste invloed in deze aangelegenheden uitoefenen. De methodiek van het onderwijs is immers niet alleen een kwestie van persoonlijk initiatief, maar wordt ook sterk beïnvloed door theorieën, suggesties en voorbeelden van diegenen die zich de problemen van de methodiek bewuster realiseren. Zo beschouwd is het stellig de moeite waard de resultaten van deze briefwisseling hier mede te delen.

Mijn eerste vraag luidde: „Is U tevreden met de gangbare methoden, zoals wij die vinden in de boekjes ten dienste van het stijlonderwijs op de Middelbare School? Zo ja, in welk boekje dan?”

Hierop antwoordden

in Noord-Holland:	13 ja; 14 neen; 1 blanco.
in Overijssel:	6 ja; 2 neen;
in Limburg:	2 ja; 5 neen;
totaal:	<u>21 ja; 21 neen.</u>

De 21 ja-antwoorden vertegenwoordigen duidelijk leraren, die een methode gevonden hebben, die hun in de praktijk bevredigt. De methode die deze leraren volgen, moet dus: de docent zelf bevallen, niet op ernstige moeilijkheden bij de leerlingen stuiten, en bevredigende resultaten opleveren. Wanneer al deze leraren dezelfde methode volgden, zou dit sterk voor deze methode pleiten. Wanneer er evenwel veel verschil in de gevolgde methoden bestaat, wordt het moeilijker over de waarde er van te oordelen. Het verschil kan veroorzaakt worden door het verschil in persoonlijkheid bij de leraren of door verschil van aanleg bij de leerlingen. In beide gevallen is het verschil iets zeer betrekkelijks en kan men zich afvragen, in hoeverre hier algemene richtlijnen voor de methodiek kunnen gelden.

Ook kan het verschil veroorzaakt worden door een gebrek in de methoden zelf, d.w.z. doordat zij niet zo elementair doeltreffend zijn dat zij in alle omstandigheden bij voorkeur gevolgd worden.

Onvoldoende inzicht in de problemen van de methodiek kunnen wij als oorzaak niet uitsluiten.

Tenslotte is er nog de mogelijkheid, dat de gevolgde methoden wel elementair doeltreffend zijn, maar slechts ten aanzien van een bepaald aspect van het taalvermogen. In dat geval zouden de methoden die deze eigenschap bezitten, gecombineerd moeten worden om een volwaardig resultaat te bereiken.

De volgende leergangen werden met instemming vermeld:

Kramer (zesmaal); v. d. Keuken en Planije (zesmaal); Rijpma—Schuringa (zesmaal); Van Dis—Jansonius—Naarding (vijfmaal); Van Leeuwen (driemaal); Böse—Van Willigen (driemaal); Koster (tweemaal); Vink—Reyne (tweemaal) en verder eenmaal: Dominicus; De Boer—Spoelstra; Bertram; Karsemeijer; Middendorp en Wildschut—Karsemeijer.¹⁰⁷⁾

Verdelen wij de hier genoemde leergangen volgens de hiervoor besproken indeling, dan krijgen wij het volgende overzicht:

Systematisch: Kramer, Bertram, Wildschut.

Occasioneel: Van Dis, Van Leeuwen.

Eclectisch: v. d. Keuken en Planije, Rijpma, Dominicus, De Boer—Spoelstra, Koster, Böse—Van Willigen, Vink—Reyne, Karsemeijer, Middendorp.

Totaal: *achtmaal systematisch; achtmaal occasioneel; drie en twintigmaal eclectisch. De overgrote meerderheid blijkt dus ingenomen te zijn met de eclectische methode, terwijl daarnaast twee kleinere groepen resp. de systematische en de occasionele methode tot hun tevredenheid toepassen.*

¹⁰⁷⁾ Voor wat betreft de methode dezer leergangen zij verwezen naar de vorige paragraaf.

Er waren twee leraren, die zowel met de ene als met de andere methode instemden, blijkens de boeken die ze noemden. N.H. 11 noemde Rijpma, Kramer en Van Dis in één adem. O 3 keurde Bertram af, vond Kramer beter, maar Van Dis nog beter.

Wij kunnen daar nog enige antwoorden aan toevoegen: O4 gaf als antwoord: „'t Gaat niet om de methoden maar om de resultaten, en 't is moeilijk precies te zeggen, wat het optimum is. In ieder geval hangt het van allerlei persoonlijke en plaatselijke factoren af, hoever dit optimum benaderd kan worden. Theoretisch verdient één „tekstboek” de voorkeur: de taal is eenheid.

O9, „een oude rot in het vak”, verklaarde met iedere methode te kunnen werken, maar gaf persoonlijk de voorkeur aan occasioneel stijlonderwijs. Ook N.H. 23 schreef iets dergelijks: „Na 25 jaar lesgeven gaan de scherpe kantjes er een beetje af en ben ik geneigd elk boek en elke methode goed te vinden. Moet het ook niet zo zijn, dat alles ons voor het goede doel dienen kan? Men verschaft ons ook niet op ons verzoek de ideale leerling.” Van de 21 ja-antwoorden zijn er dus 2 (N.H. 11 en N.H. 23) waaruit blijkt, dat de betreffende leraren evenzeer met de eclectische als met de occasionele methode instemmen. Zij huldigen het „variis modis bene fit.” Daaruit volgt in ieder geval, dat al de door hen genoemde methoden hun eigen waarde hebben. Tegelijk maakt dit echter onwaarschijnlijk, dat een dezer methoden zo doeltreffend zou zijn, dat zij als de methode bij uitstek zou kunnen gelden.

Uit de ja-antwoorden zijn dus twee argumenten af te leiden, die het betwifelbaar maken of een der genoemde boekjes de ideale methode bevat:

1e het argument van de verdeeldheid der stemmen;

2e het argument, dat enige leraren evenzeer met de ene als met de andere methode instemmen.

Ik laat nog enige verdere toelichting bij de ja-antwoorden volgen: N.H. 9: „Ik combineer graag lees- en stijlonderwijs.” N.H. 10: „Met de aparte stijlboekjes: neen. Wel met die methoden, waarin de stijlbehandeling een onderdeel vormt van een groter geheel Dus: in ieder geval geen geïsoleerd stijlonderwijs.”

Tezamen met O4 (zie boven) vertegenwoordigen deze 2 leraren een groep die een uitgesproken voorkeur aan de dag leggen voor de occasionele methode. Hier kunnen wij bijvoegen O9, (zie hierboven).

Zulke uitgesproken voorkeurstemmen trof ik in de antwoorden niet aan ten gunste van de eclectische methode.

Enige leraren gaven wel wat commentaar bij hun antwoord:

N.H. 12: „Redelijk tevreden met de huidig gangbare methode van Kramer. Andere, meer conventionele stijlboekjes, bieden alleen invuloefeningen, lexicologische- en verklarende oefeningen. Deze zijn m.i. te eenzijdig en paedagogisch van weinig waarde. Ze zijn te passief, doen de leerlingen niet denken. Het blijft een sport van „weetjes”.

N.H. 14. „Wij gebruiken „Eenheid en Nuance” van v. d. Keuken en Planije. Het stijlgedeelte bevat mij wel, behalve de oefeningen als b.v. oef. 26 uit deel 1: „Gebruik de volgende woorden in korte zinnen en geef duidelijk het verschil aan.” Deze zijn te moeilijk voor de kinderen. Men zou zelf een reeks zinnen moeten geven, waaruit woorden zijn weggelaten en dan de opdracht zo formuleren: „Vul het juiste woord in.” De woorden

waaruit gekozen moet worden, moeten eveneens gegeven zijn. Af en toe geeft deze methode 'n dergelijke oefening, b.v. oef. 7 deel 1."

N.H. 18 antwoordt: „Min of meer, b.v. in Eenheid en Nuance."

O3 schrijft: „Over de hier gebruikte boekjes van Bertram (Stellen en Stijl) ben ik weinig enthousiast, de opgaven zijn vaak te vaag."

O5: „Ten dele. Van het boekje „Taalgroei" is een nieuwe en modernere uitgave zeer gewenst. In principe een goed boek."

L7: „Over het algemeen wel, maar moeilijk is het te generaliseren. Ik ben meer tevreden over Van Leeuwen (Verh. en Lied) dan over Van der Keuken (Eenheid en Nuance)."

Met uitzondering van dat van O5, heeft dit commentaar uitsluitend op het detail betrekking. De aandacht blijkt gericht op elke oefening in het bijzonder. De eis die zij aan een schoolboek stellen, is, dat iedere oefening op zich zelf practisch en doeltreffend is. Niemand van deze ja-antwoordenden bracht commentaar uit op de methode als geheel. Zo beschouwd, kunnen wij dit gegeven commentaar dus opvatten als gesproken uit een geesteshouding die de eclectische methode voorstaat.

Tenslotte was er nog het commentaar van N.H. 28: „De waarde van een stijlboekje staat of valt met de persoonlijkheid van de docent. Met *Nieuwe Stijloefeningen* van Rijpma en Schuringa, met *Stijl* van Middendorp en Metzlar en met de boekjes van W. Kramer heb ik prettig kunnen werken." Deze leraar acht dus een methode in deze zin betrekkelijk, dat haar waarde afhangt van het feit of een bepaalde leraar er mee overweg kan of niet. Zijn formulering is zodanig, dat men er uit leest, dat hij alle andere waarden hieraan ondergeschikt acht. Deze mening heb ik bij geen der andere inzenders vermeld gevonden; zij is evenwel de overdenking waard. De nadere beschouwing van de ja-antwoorden heeft in ieder geval geleerd, dat er aanmerkelijke verschillen van appreciatie bestaan onder de antwoordende leraren. Een boek dat waarde heeft voor de een, heeft dit niet voor de ander. Er is tot nu toe geen enkele aanwijzing om te veronderstellen dat de reden daarvoor gelegen zou zijn in het verschil van aanleg bij de leerlingen, dus moet zij gelegen zijn in het verschil tussen de docenten zelf. Als N.H. 28 bedoelt, dat men deze feitelijke situatie maar moet nemen zoals ze is, en dat dus iedere leraar de methode moet volgen waarmee hij het beste overweg kan in de praktijk, omdat die hem persoonlijk het beste ligt, omdat die aansluit op zijn instelling, dan zal men daartegen moeilijk bezwaar kunnen maken.

Dit wil echter niet zeggen, dat men de waarde van een methode uitsluitend daarnaar zou moeten afmeten. Bij de beoordeling van een methode zijn er altijd twee aspecten in het geding. Een van deze twee is de verhouding tot de docent. Wanneer een docent een bepaalde methode goed kan hanteren, heeft deze methode voor hem een *subjectieve waarde*. Hij doet goed daarvan gebruik te maken op het moment dat hij les moet geven, want dit komt ongetwijfeld het resultaat ten goede.

Indien dit het enige aspect was, dat hierbij in aanmerking kwam, zou de methodologie geen ander doel hebben dan de mogelijkheden in de methode van lesgeven te onderzoeken, teneinde de docent in de gelegenheid te stellen daaruit te kiezen wat hem persoonlijk het best past. Dit lijkt echter onjuist. Als deze mening post vatte, zou dit ongetwijfeld een ern-

stige belemmering vormen voor de ontwikkeling van de methodiek en daarmee van het onderwijs.

De genoemde subjectieve waarde kan immers enkel het gevolg zijn van een toevallige situatie. Deze situatie kan hierin bestaan, dat de docent door vroegere opleiding aan een methode gewend is; of dat hij door toevallige omstandigheden aan die methode gewend is geraakt. Zij kan ook dieper in de persoonlijkheid wortelen: een docent kan aan een bepaalde methode de voorkeur geven, omdat hij geneigd is tot systematisch handelen en denken, of omdat hij juist een tegenovergestelde neiging in zijn persoonlijkheid heeft, of omdat hij meer geneigd is tot waarneming dan tot creativiteit; omdat hij rustig volhardend is, of onrustig en ongestadig, enz. Al deze omstandigheden zijn min of meer veranderlijk.

De docent kan, indien hij dat wil, daarin verandering aanbrengen, soms met geringe moeite. Er is niet alleen aanpassing mogelijk van de methode aan de docent, maar ook van de docent aan de methode. Ik ben zelfs geneigd te geloven, dat verreweg de meeste docenten zich alle deugdelijke methoden met weinig moeite kunnen eigen maken. Dit zou betekenen, dat die subjectieve waarde eigenlijk in de methodiek maar een geringe rol speelt.

Beslissender is het andere aspect: de verhouding tot de leerlingen. Een methode kan meer of minder geschikt zijn om de leerlingen tot een groter taalbeheersing te brengen. Dit is een waarde van de methode, die wij in tegenstelling tot de vorige: *objectieve waarde* zouden kunnen noemen. Deze waarde vindt haar oorsprong in het feit dat de methode aangepast is aan de aard van het taalvermogen der leerlingen. Ten dele betekent dit, dat zij aangepast is aan de toevallige situatie waarin die leerlingen verkeren; ten dele echter ook, dat zij afgestemd is op wat elementair is in het menselijke taalvermogen in die leeftijdsfase en dus niet toevallig. Dit laatste bepaalt haar elementaire doeltreffendheid, de belangrijkste waarde die een methode moet bezitten, en waarnaar de methologie dus moet vorsen. Door deze waarde te bestuderen maakt de methodologie een keuze mogelijk, die ook ten aanzien van deze waarde verantwoord is.

Wij mogen veilig aannemen, dat de docenten die ons geantwoord hebben, naar deze verantwoording gestreefd hebben. Dat desondanks de diversiteit der meningen zo duidelijk is, zal dus ook moeten worden toegeschreven aan de onvolwassenheid der methodologie, misschien zelfs eerder dan aan persoonlijke voorkeur.

De 21 nee-antwoorden vertegenwoordigen de leraren die niet tevreden zijn met de methoden der gangbare schoolboeken. Daarmee is niet gezegd, dat zij ze in het geheel niet zouden gebruiken. Velen blijken boeken te gebruiken, waarover ze zelf niet tevreden zijn; zij handhaven ze slechts bij gebrek aan beter, en veranderen dan als er iets verschijnt dat hun beter voorkomt. Ook betekent een nee-antwoord niet altijd, dat de betreffende docent niet een methode toepast die hem bevredigt. Sommige van de nee-antwoordenden blijken tot dezelfde categorie te behoren als de ja-antwoordenden die voor de occasionele methode pleitten.

N.H. 6 schrijft: „Ik werk met „Taalgroei” van Koster, en heb er het bezwaar tegen, dat het niet in de belangstellingssfeer ligt van de leerlingen, en veel onnodige dingen leert, b.v. zelden voorkomende woorden. Geen stijlboekje bevat me.”

N.H. 8: „Over het algemeen ben ik slechts weinig tevreden met de gangbare methoden in het Ned. stijlonderwijs. Het m.i. beste tot nu toe verschenene is dat van Böse—Van Willigen, dat ik zelf niet op school gebruik maar dat ik, indien mogelijk, het liefst zou willen invoeren.”

N.H. 13: „Boekjes kun je alleen beoordelen, als je ze gebruikt of gebruikt hebt. De adviseurs van de uitgevers zijn wel zo clever, dat er geen boekjes uitgegeven worden die waardeloos zijn. Sommige boekjes lijken de docent zeer geschikt en vallen in het gebruik tegen; het omgekeerde gebeurt ook.

Wij gebruiken Rijpma en Schuringa: Stijloefeningen (I, II en III). Zoals bij elk boek: tal van lessen vind je geschikt, andere niet. Je prends mon bien ou je le trouve; ik neem dus ook wel eens iets uit een ander boekje. Bovendien geeft elke les de gelegenheid iets te doen aan wat men stijl pleegt te noemen.”

N.H. 25: „Wij gebruiken in 1 en 2 „Taalgroei” van Koster, waar zeer veel lexicologische oefeningen in staan, en in 3 het bekende boekje van Rijpma en Schuringa, waar dezelfde fout aan kleeft, hoewel de ontleding van literaire stukjes door middel van vragen m.i. wel nut heeft. Wat het met stijl te maken heeft als men weet van wie de zegswijze „Alles is verloren behalve de eer” afkomstig is, is mij volslagen duister.”

O 6: „Ik gebruik nog maar één jaar het boekje „Eenheid en Nuance” Over de resultaten kan ik uiteraard nog niet oordelen, maar ik heb het ingevoerd, omdat de boekjes van Kramer mij niet voldeden . . .”

L 3: „Reeds jaren ben ik op zoek naar een goed stijlboek. Momenteel gebruik ik Kramer, waarin heel veel goeds en moois staat, maar m.i. te eenzijdig literair en niet geschikt voor grote klassen, zeker niet het eerste deeltje! Soms verlang ik terug naar de oude Rijpma. Ook van de occasionele methode ben ik teruggekomen, juist in en door de praktijk! . . .”

Tot zover de uitslatingen die er op wijzen, dat er een groep van leraren bestaat, die zich genoodzaakt zien methoden te volgen die hen niet bevredigen.

Hier is nog veel duidelijker een verlies vast te stellen. Bij deze groep leeft immers het besef, dat zij beter onderwijs zouden kunnen geven, als zij een ander boek ter beschikking hadden. Maar dit andere boek bestaat niet of zij kunnen het niet vinden. Aan welke eisen dit boek zou moeten voldoen is uit de gegevens niet op te maken.

Ik citeer nu de toelichting die ik gevonden heb als bewijs, dat een andere groep leraren (nee-antwoordend) wel een methode volgt die hun bevalt:

N.H. 2: „Neen. Ik ben van mening, dat het stijlonderwijs vervlochten moet zijn met spraakkunst-sprek-en leesonderwijs.”

N.H. 26: „Neen: geen boekje ontwikkelt de „stijl”. Bij vr. 4: (Ik preferer) de occasionele methode, die dus eigenlijk geen methode is. Een systeem als b.v. Kramer sluit bij veel leerlingen (en leraren) niet aan, is ook te doctrinair.”

L 1: „Neen. Zelfs de beste methode heeft het nadeel door de veelheid van de verschijnselen de eenheid van taal en taalvermogen te verdoezelen. Bij vr. 4: Occasioneel onderwijs.

L 4: „Nee, op onze school wordt geen apart stijlboekje meer gebruikt.

De onderbouw gebruikt „Wijkende Kimmen” van Daalder e.a. De MMS gaat door met deze leergang. Het Gym doet het op 2 en 3 zonder taalboek. Ik hecht wel een zekere waarde aan het onderricht in de betekenis van moeilijke Nederlandse woorden, op de leeftijd van de 2e, 3e en 4e klas. Een lijst van ruim 2300 woorden maken ze zich in 3 jaar eigen; dat verscherpt hun gevoel voor betekenisgrenzen, en hun woordenschat — minstens de passieve — wordt verruimd met veel goede Nederlandse woorden. Een nevenproduct is, dat ze met het woordenboek leren omgaan.”

2e en 3e vraag

De tweede en de derde vraag betroffen de waardering van het opstel. Ik vroeg achtereenvolgens:

vraag 2: „Leert de ervaring U, dat het opstel een betrouwbare test levert voor het actieve taalvermogen van de leerlingen?”

vraag 3: „Leert de ervaring U, dat het opstel een betrouwbare test levert voor het algemene ontwikkelingspeil van de leerlingen?”

Ik heb mij met deze vragen ook bezig gehouden in mijn opstelonderzoek. (zie blz. 91 vlg.) Het opstel is een onderdeel van het eindexamen, het oudste en meest beproefde onderdeel, aan de hand waarvan beoordeeld moet worden, of de candidaat kan schrijven. Meermalen zijn daartegen bezwaren geopperd, en dit is een ernstige kwestie. Want doordat het opstel een onderdeel is, waarin louter en alleen het vermogen tot schrijven op de proef gesteld wordt, vormt het een richtsnoer voor het gehele stijlonderwijs. Zou dit b.v. wegvallen, dan zou in feite in het gehele stijlonderwijs de opmerkingsgave boven de persoonlijke creativiteit gesteld worden. Een fatale tendens die de moderne cultuur bedreigt, waardoor de mens nl. meer een sceptisch toeschouwer wordt dan een idealistische vormgever van het leven, zou dan ook het stijlonderwijs gaan overheersen. Het is daarom van het hoogste belang de waarde van het opstel te onderzoeken als getuigenis van het actieve taalvermogen, en zelfs als getuigenis van de totale ontwikkeling van de persoon.

Achteraf heb ik bedacht, dat het beter geweest zou zijn, als ik gevraagd had, of een „goed” opstel een betrouwbare test is gebleken. Voor het stijlonderwijs is het immers van weinig belang, of een slecht opstel ook inderdaad een getuigenis is van geringe ontwikkeling. Het slechte opstel is geen richtsnoer voor het stijlonderwijs; en het is altijd zeer goed mogelijk, dat iemand die op deze wijze een slecht getuigenis omtrent zichzelf aflegt, dit op een andere wijze beter doet, b.v. in een schilderstuk. Maar als een goed opstel een betrouwbaar goed getuigenis blijkt, dan richt het stijlonderwijs zich inderdaad respectievelijk op echte taalkultuur en echte persoonlijkheidskultuur.

De aangeschreven collega's antwoordden als volgt:

27 waren van mening, dat men het opstel wel als een betrouwbare test voor het actieve taalvermogen van de leerlingen mag beschouwen;

9 daarentegen antwoordden: neen.

4 gaven geen oordeel; 3 gaven een relatieve uitspraak als antwoord op de tweede vraag.

25 waren van mening, dat de ervaring hun leerde, dat het opstel een betrouwbare test leverde voor het algemene ontwikkelingspeil.

9 antwoordden neen; 5 gaven geen oordeel, en 4 gaven een relatief antwoord op de derde vraag.

Een grote meerderheid is dus op grond van ervaring overtuigd van de waarde van het opstel als test van het actieve taalvermogen en de algemene ontwikkeling. Een kleine minderheid heeft de tegenovergestelde overtuiging.

Van deze kleine minderheid waren er slechts 3, die op beide vragen neen antwoordden.

Ik kan geen enkele reden zien om aan te nemen, dat de feiten oorzaak zouden zijn van dit meningsverschil; ik meen dus te moeten veronderstellen, dat hier het subjectieve element een belangrijke rol speelt.

Het is daarom de moeite waard de antwoorden nader te bekijken op hun persoonlijk commentaar.

N.H. 3 beantwoordde de vragen alleen bevestigend met betrekking tot de opstellen van de hogere klassen. Een dergelijk onderscheid trof ik ook aan bij het antwoord van N.H. 8 die op de tweede vraag antwoordde: „Het opstel levert naar mijn mening slechts weinig betrouwbaars op als test voor het actieve taalvermogen der leerlingen, tenminste in de lagere klassen. Voor de hogere klassen, vier en vijf, hecht ik er grotere waarde aan.”

N.H. 6 antwoordde op vr. 3: „Neen, er zijn leerlingen met een behoorlijke algemene ontwikkeling, die zich niet weten te uiten.”

N.H. 7 schrijft bij vraag 2: „Neen. Ik hecht meer waarde aan de spreekbeurt en de discussie die naar aanleiding daarvan soms ontstaat. Bij een spreekbeurt mogen de ll. wel gebruik maken van enkele aantekeningen; het is niet de bedoeling dat de spreekbeurt een „lezing” wordt.” En bij vraag 3 schrijft deze leraar: „Neen. Hiervoor hecht ik meer waarde aan een gesprek n.a.v. een of andere tekst.”

N.H. 9: „In het vrije opstel (in I t/m III laat ik vrijwel uitsluitend vrije opstellen maken) manifesteert het actieve taalvermogen van de leerlingen zich op de gunstigste wijze. Het vrije opstel geeft zelfs een geflatteerd beeld daarvan.” En bij vr. 3: „Inderdaad krijgt men uit vrije opstellen een vrij betrouwbaar beeld van het ontwikkelingspeil en de rijpheid van de leerlingen.”

N.H. 10 bij vr. 2: „Ja, maar dan alleen 't onder scherp toezicht in de klas gemaakte opstel. Anders is de mogelijkheid van tweedehandswerk heel erg groot!” En bij vr. 3: „Ja, onder dezelfde voorwaarden en liefst over vooraf klassikaal besproken en toegelichte nogal „zware” onderwerpen. Voor 2 en 3 geldt, dat 't in sterke mate ook van de leraar afhangt: de een haalt er niets uit (dan flauwe cliché-praat) en de ander „alles”. Ik hecht aan de opstellen altijd de grootste waarde. Wie goede opstellen schrijft, krijgt altijd voldoende, ook al is z'n grammatica beneden peil. Maar dat komt practisch niet voor, omdat zo'n grammaticale noodsituatie zich vrijwel altijd ook manifesteert in 't opstel.”

N.H. 12: „Uit het opstel van de ll. valt veel te leren omtrent hun actief taalvermogen. Uit een opstel blijkt m.i., of de leerlingen hun gedachten in een verantwoorde woord-vorm weten te gieten. Voorts, of zij beschikken over de woordvoorraad en de syntactische vaardigheid, zich niet alleen conventioneel (zonder enige „opmaak”) weten uit te drukken, maar ook oorspronkelijk. Dit laatste is slechts mogelijk met voldoende taalbeheer-

sing. Een opstel zal bij een bepaalde leerling niet gemakkelijk boven een zeker gemiddelde uitstijgen. Het maken van een meer dan middelmatig opstel is m.i. niet te leren. Daarom is een opstel een test, die niet veelvuldig herhaalt dient te worden. Het kan dienstig zijn meermalen een opstel te geven, om het inzicht in de leerling te verdiepen, een inzicht dat veelal na een enkel opstel nog niet duidelijk en scherp omlijnd is. (Hiertoe strekken overigens nog andere middelen dan het opstel.)

Bij vr. 3 schrijft hij: Het opstel geeft zeker een beeld van het ontwikkelingspeil. Dat blijkt dikwijls uit:

1e de keuze van het onderwerp (avontuurlijk of beschrijvend, beschouwend.)

2e de wijze waarop het onderwerp is aangepakt.

3e de structuur.

4e de inhoud (iets eigens of navolging van bijvoorbeeld jongensboekenstijl of mode-stijl, de humor van vele populaire schrijvers).

N.H. 14 bij vr. 2: „Over het algemeen wel. Er zijn natuurlijk uitzonderingen.”

Bij vr. 3: „Ja, over het algemeen wel. Toch zijn er, die een behoorlijke ontwikkeling van thuis meebrengen, maar zich zeer moeilijk uitdrukken, zodat er van dat hogere ontwikkelingspeil niet veel blijkt in de opstellen.”

N.H. 16 bij vr. 2: „Nee. Bij het schrijven van een opstel spreken verscheidene factoren een woordje mee: heeft de ll. voldoende stof tot zijn beschikking? Kan hij die stof ordenen? Heeft hij belangstelling voor die stof? Is zijn woordvoorraad groot genoeg? Werkt gebrek aan spellingvastheid ook remmend? (Ik meen dat ik dit laatste duidelijk heb kunnen constateren.)”

Bij vr. 3: „Ofschoon hierbij dezelfde factoren genoemd kunnen worden, meen ik toch, dat het opstel vaak een aardige kijk geeft op het algemeen ontwikkelingspeil.”

N.H. 17 bij vr. 2: „Bij sommige leerlingen wel, bij andere niet, d.w.z. een gunstig resultaat is tevens betrouwbaar, mits er controle op hulp is geweest.”

Bij vr. 3: „Bij de „goede” en rijpere leerlingen meestal wel.”

N.H. 21 bij vr. 2: „Het opstel kan stellig een betrouwbare test zijn voor het actieve taalvermogen der ll., mits de ll. titels krijgen te behandelen, welke hun volle belangstelling hebben (dit s.v.p. niet te „smal” opvatten, dus geen eeuwig zeuren over sport e.d.) en het werk conscientieus wordt nagekeken en we strenge eisen stellen aan in- en uitwendige bouw, nauwkeurigheid, logica (dus geen schrijf-maar-raakmethode) stijl, inhoud enz.”

Bij vr. 3: „Zeer zeker. 't Opstel dwingt de ll.

a) „beschaafd” te denken;

b) veel te lezen om de nodige eruditie op te doen. Dit heb ik vooral gemerkt in de hoogste klassen.”

N.H. 22 „Uw vragen over het opstellen maken beantwoord ik met: ja! Maar — het zoeken naar opsteltitels vind ik ernstig als — de strijd tussen goed en kwaad. Ik geef graag titels, waarin iets beweerd wordt; graag lees ik er een beschouwing over en voorbeelden uit het leven ter illustratie. Ik kan niet anders zeggen, dan

- dat de schrijvers en schrijfsters zich in hun ware gedaante ontpoppen."
- N.H. 24 bij vr. 2: „Nee. Gebruik van woorden in zinnen; verzen; een klassekrant."
- N.H. 25 bij vr. 2: „Ik geloof dat ik op deze vraag volmondig ja kan zeggen. Altijd kan ik uit een opstel opmaken of en in hoeverre de leerling zijn taal schriftelijk „beheerst", ook al ligt het onderwerp de betrokkene niet."
 Bij vr. 3: „Hier durf ik niet direct bevestigend op te antwoorden, vooral niet als er met „betrouwbaar" bedoeld wordt „absoluut geldend." Je kunt wel iets opmaken uit zo'n opstel, maar het onderwerp heeft hier een grote invloed. Ik merk wel of de taal die de leerling gebruikt van hemzelf is, maar de wijsheid die er in gespuid wordt is voor mij van onbekende herkomst. De zinsverbindingen (logisch) e.d. zeggen mij wel iets van zijn ontwikkeling (of moet ik zeggen intelligentie?)."
- N.H. 26 bij vr. 2: „Ja, mits de onderwerpen niet te eenvoudig zijn; dus b.v. niet „In de zon", en wel: „Volksopvoeding door de radio."
 Bij vr. 3: „Nee: ook voor de niet- of eenzijdig ontwikkelde leerling is (en moet) altijd wel iets bruikbaar bij de titels (zijn)."
- N.H. 27 bij vr. 2: „Ja, in 't algemeen wel."
 Bij vr. 3: „Ja, zeer zeker."
- N.H. 28 bij vr. 2: „Het opstel levert m.i. geen betrouwbare test, vooral wanneer het ontaardt in veelschrijverij, meer geschikt om aangehoord dan om gelezen te worden."
 Bij vr. 3: „Het algemene ontwikkelingspeil (maar ook de speciale belangstelling) der leerlingen komt m.i. in het opstel duidelijk naar voren."
- O 1 bij vr. 2: „Een vrij opstel geeft mij een betere kijk op het taalvermogen dan een opstel naar gegeven onderwerp(en)."
 Bij vr. 3: „Een opstel naar opgegeven onderwerp niet. Als een kandidaat moet zoeken naar zijn stof, heeft dit een verkeerde invloed op zijn stijl. Zeur-opstellen."
- O 2 bij vr. 3: „Meer nog dan bij punt 2."
 Bij beide antwoorden voegt hij toe: „Mits voldoende wordt geoefend."
- O 3 „Het opstel levert m.i. een vrij betrouwbare test voor het actieve taalvermogen van de leerlingen, in mindere mate voor hun algemeen ontwikkelingspeil."
- O 4 bij vr. 3: „Nee: een leerling met een behoorlijk fonds algemene ontwikkeling (want zo zal n.m.m. Uw vraag wel moeten worden opgevat) kan zeer goed een onbenullig opstel leveren. Dit laatste kan een gevolg zijn van:
 a) gebrek aan toewijding: het opstel wordt even in elkaar geflanst.
 b) gebrek aan combinatievermogen: de ll. kan de hem bekende feiten moeilijk in hun wederzijdse afhankelijkheid zien en brengt ze dus ook niet te berde. Een bekend manco bij vertogen.
 c) de leerling (vooral een jongen) geneert zich in het opstel zich te laten gaan, hij verloochent zijn emoties als „onmannelijk".

- O 4 Later betreft O 4 hierop nog een algemenere opmerking:
„Ook bij het stelonderwijs komt de handicap der Middelbare School duidelijk in 't licht, dat het onderwijs beëindigd wordt vóór de persoonlijkheid van de leerling volledig uitgegroeid is. Zo ook bij keuze van boeken voor de lit.lijst (levensproblematiek e.d.). Rijpheid is een *grote* factor.”
- O 6 schrijft: „Het opstel lijkt mij in beide gevallen een test, maar die ik liever niet betrouwbaar zou noemen. Het geeft ons enig inzicht.”
- O 8 beantwoordde de vragen niet rechtstreeks. Hij achtte de beantwoording van de vragen buitengewoon moeilijk, omdat hij nagenoeg alle vragen met ja of neen kon beantwoorden. Daarom gaf hij enkele stellingen. Met betrekking tot deze vraag schreef hij: „In ieder geval een soort test; een feit is, dat in ontwikkelde gezinnen betere schrijvers voorkomen dan in andere.”
- L 1 bij vr. 3: „Hoe langer hoe meer kom ik tot de overtuiging, dat hier het beste middel ligt tot peiling van hun innerlijke waarden. Wie zich stuntelig uit, denkt ook onevenwichtig. 't Onderwijs hierin kan alleen goed doen nog aan wie *niet* stuntelig denken maar zich zo *moezzaam* uiten.”
- L 2 bij vr. 2: „Niet altijd.”
Bij vr. 3: „Meer dan 2.” (meer dan voor het actief taalvermogen).
- L 4 „Mits er bij de leerlingen op wordt aangestuurd, dat ze niet blijven hokken in een vast genre, verraden de opstellen van een leerling op den duur zijn actieve taalbeheersing.
Het begrip „algemeen ontwikkelingspeil” behoeft verduidelijking. Een los opstel kan niet gauw ergens een betrouwbare test van zijn.”
- L 7 bij vr. 2: „Meestal wel; in ieder geval als de leerling „oprecht” is, d.w.z. schrijft, en geen maniertjes, gemeenplaatsen gebruikt of bang is te schrijven wat hij eigenlijk wil.”
Bij vr. 3: „Er is een groot verschil tussen degene die met plezier een opstel schrijft en degene die er zich met een jantje-van-leiden afmaakt.” (toelichting bij: neen).

Tenslotte nog deze opmerkingen over de didactische waarde van het opstel:

- L 3 „De waarde van opstellen in de laagste klassen betwijfel ik! Zeker als deze gecorrigeerd moeten worden door een leraar, aan wie 29 lessen zijn opgedragen.”
- L 5 „De feitelijke toestand is echter hopeloos. Zelf geef ik 31 uren in klassen van 25—32 leerlingen (men heeft hierbij niet naar mijn mening gevraagd). Het gevolg is, dat ik mijn taak op een andere manier verlicht: door aanmerkelijk minder werk te laten maken (en te corrigeren) dan ik strikt noodzakelijk vind. In mijn eigen jeugd maakten we tweemaal per maand een *opstel*. Ik heb daar de beste herinneringen aan, mijn geest is mede hierdoor vroeg gerijpt. Ik ontdekte mijn eigen ideeën. Ik vind het maken van opstellen, onder welbewuste leiding, zoals boven omschreven, een zegen voor de jonge mensen, maar . . . ik laat mijn leerlingen ten hoogste 2 x per jaar een opstel maken.”

Een aantal leraren acht het opstel wel een betrouwbare test voor het taalvermogen, maar niet voor het algemeen ontwikkelingspeil. (N.H. 6, 18, 26 en L 7). In deze richting gaan de meningen van enige anderen (N.H. 8, 20, 25, O 5, L 4 en 5), die meer vertrouwen hebben in het opstel als test van het taalvermogen dan als test voor het algemeen ontwikkelingspeil. (Hierbij ook O 3).

Daartegenover achten een aantal andere leraren het opstel juist als test voor het taalvermogen niet betrouwbaar, maar wel als test voor het algemeen ontwikkelingspeil (N.H. 11, 18, 24, 28, O 7), terwijl L 2 en O 2 ook meer vertrouwen hebben in het opstel als test voor het algemeen ontwikkelingspeil dan als test voor het taalvermogen.

Deze tegenstellingen maken duidelijk, hoe moeilijk het zelfs voor mensen van de onderwijspraktijk is, over deze dingen een oordeel uit te spreken.

Wanneer wij het hier gegeven commentaar echter nader bekijken, wordt ons duidelijk, dat er, op één geval na (N.H. 26) overeenkomst is in dit commentaar, in deze zin, dat op de mogelijkheid gewezen wordt, dat een opstel een leerling niet volledig tot zijn recht laat komen, dus onder zijn maat blijft.

Bij vr. 2 wijzen N.H. 16, 17 en 28 hierop, en bij vr. 3 N.H. 6, 14, en O 4. Maar hiertoe moet men ook het commentaar rekenen, dat wijst op factoren die remmend werken bij het maken van opstellen, als daar zijn:

het onderwerp, dat soms opgedrongen wordt (N.H. 9), dat misschien niet in de belangstelling van de leerling ligt (N.H. 21); dat zo eenvoudig kan zijn, dat het de leerling niet voldoende gelegenheid biedt zich in zijn volle maat te tonen (N.H. 26); waar een leerling misschien toevallig niet zoveel kennis van heeft (O 1).

Psychologische remmingen: de leerling kan geremd worden door ondeugden als gemakzucht enz. waar de leraar er niet in slaagt de volledige toewijding van de leerling te verkrijgen (N.H. 10, 21, L 7, O 4); door schroom (O 4, L 7).

Tekorten in de ontwikkeling: vooral bij minder goede leerlingen (N.H. 17); gebrek aan oefening (O 2); te eenzijdige ontwikkeling (L 4); te weinig persoonlijkheid in de beheersing (L 7 en O 4).

Een schrijfrem: vele leerlingen gaat schrijven minder natuurlijk af dan spreken (N.H. 7).

De laatste drie factoren doen eigenlijk aan de voorgelegde stellingen geen afbreuk: psychologische remmingen doen zich nu eenmaal bij alle menselijke prestaties voor, en zeker bij een werkstuk waarin het eigen kunnen zich blootstelt aan kritiek. Wij mogen veilig aannemen, dat ook al degenen die op de vragen ja geantwoord hebben, het bestaan hiervan niet ontkend hebben. Zij worden stilzwijgend verondersteld, omdat zij niet zozeer het opstel als wel in het algemeen alle menselijke prestaties een zekere betrekkelijkheid verlenen. De voorzichtigheid waartoe L 4, en vooral O 6 ons manen, meen ik ook aldus te moeten verstaan.

Dat tekorten in de ontwikkeling en de schrijfrem zich laten gelden in het opstel, is juist een bevestiging van de stelling, dat het opstel taalvermogen en ontwikkeling demonstrenen. Dat sommige leraren dit toch ter sprake gebracht hebben, kan ik niet anders verklaren dan door aan te nemen, dat zij taalvermogen en algemene ontwikkeling verstaan hebben

als de aanleg daartoe. Deze immers kan door genoemde factoren in de schaduw gesteld worden, maar niet het feitelijk kunnen.

De eerste factor evenwel zou ernstiger kunnen zijn, n.l. wanneer niet de juiste onderwerpen worden opgegeven. Onder de „juiste” onderwerpen moeten wij hier verstaan: onderwerpen die wij aan leerlingen op die leeftijd mogen voorleggen, die zij op hun leeftijd voldoende moeten beheersen om er over te kunnen schrijven. Wie zal de normen daarvoor bepalen? Degenen die de feitelijke verantwoording dragen voor het onderwijs. Zij zullen dit doen o.a. op grond van hun psychologie en paedagogie, welke beide weer sterk afhankelijk zijn van hun levensbeschouwing. Terecht merkt N.H. 22 hier op: „het zoeken naar opsteltitels vind ik ernstig als de strijd tussen goed en kwaad.” Normen stellen aan de opsteltitels is immers in feite: eisen stellen aan het onderwijs. Het is dus eigenlijk onjuist, dat op het eindexamen de opstelonderwerpen van staatswege voor het gehele land worden vastgesteld. In principe komt de vaststelling hiervan toe aan hen die verantwoordelijk zijn voor de verschillende richtingen in het onderwijs.

Tegen de positieve waarde van het opstel, d.w.z. dat het, voor zover het goed is, blijk geeft van een waardeerbaar kunnen op het gebied van de taalbeheersing, is geen enkele bedenking ingebracht, behalve door N.H. 26.

N.H. 26 doet het voorkomen, alsof een tekort in de ontwikkeling niet merkbaar zou zijn in het opstel. Voortreffelijke opstellen zouden dan geschreven kunnen zijn door slecht ontwikkelde leerlingen. Deze afwijkende mening moeten wij hoogstwaarschijnlijk toeschrijven aan een verschillende interpretatie van het woord: algemene ontwikkeling. (L 4 wees er ook op, dat dit woord verduidelijking behoeft.) Ik bedoelde hiermee, de ontwikkeling van de persoon, zoals die door het middelbaar onderwijs beoogd wordt. Hierbij wordt gedacht aan een harmonische ontplooiing van verstand en hart, die zowel een veelzijdig kunnen als kennen inhoudt. Men gebruikt evenwel het woord algemene ontwikkeling ook in de zin van: van vele dingen af weten. Het was bij de vragen te bezwaarlijk commentaar te leveren. Om zo duidelijk mogelijk te zijn had ik daarom niet gebruikt de uitdrukking: het peil van de algemene ontwikkeling, noch zelfs: het algemene-ontwikkelingspeil, maar geschreven: het algemene ontwikkelingspeil. De bewoording van N.H. 28 maakt het echter hoogstwaarschijnlijk, dat hij hier toch gedacht heeft aan algemene ontwikkeling in de zin van: van vele dingen af-weten. Hij schrijft immers over „iets bruikbaar bij de titels”, waarmee klaarblijkelijk de stof bedoeld wordt, waarover de leerling moet schrijven, en waar hij dus iets van af moet weten.

Alles bijeen genomen mogen wij dus wel concluderen, dat de positieve waarde van het opstel door alle ondervraagde docenten erkend schijnt te worden, althans voorzover blijkt uit het commentaar. Zij erkennen dus: dat het goede in een opstel blijk geeft van een waardeerbaar kunnen op het gebied van de taalbeheersing, en van een waardeerbare rijpheid in de ontwikkeling.

Daarmede is een belangrijk argument geleverd voor het opstel als concreet doel van het stijlonderwijs.

Daarenboven kunnen wij concluderen, dat, met inachtneming van eventuele psychische factoren, en onder voorwaarde dat de onderwerpen juist gekozen zijn, de ondervraagde docenten ook de negatieve waarde van het opstel erkennen. Zij erkennen dus, dat, de tekorten in een opstel blijk geven van tekorten in taalbeheersing en ontwikkeling. Dit alles weer voor zover blijkt uit het geleverde commentaar.

Dit pleit dus tevens voor het opstel als examenonderdeel.¹⁰⁸⁾

4e vraag

De tot nu toe behandelde vragen hadden tot doel ervaringsgegevens te verzamelen uit de onderwijspraktijk. Daartoe strekte ook de zevende vraag over de ontwikkeling van het taalvermogen. De nu volgende vragen 4, 5 en 6 evenwel zijn van een andere aard. Zij peilen de meningen der docenten omtrent enige belangrijke punten van de methodiek. Moesten wij de eerstgenoemde gegevens beschouwen als belangrijk feitenmateriaal, dat kon helpen ons een mening te vormen omtrent enige kwesties van de methodiek, de meningen die nu ter sprake gebracht worden, behoren wij weliswaar met respect, maar toch met de nodige critische zin te beschouwen.

De vierde vraag is zo geformuleerd, dat er nog de grootst mogelijke kans is te profiteren van ervaringen. Zij luidde n.l. aldus:

Welk van beide methoden bevindt U geschikter:

- a) systematisch stijlonderwijs (zoals b.v. in Kramer);
- b) occasioneel stijlonderwijs (zoals b.v. Van Dis—Jansonius—Naarding of Böse—Van Willigen)?

Ik moest bij deze vraag uitgaan van algemeen bekende termen. Daarom kon ik hier de term „eclectische methode” niet bezigen. De methodiek van Böse—Van Willigen rekende ik hier uitdrukkelijk tot occasioneel stijlonderwijs. In dit verband betekende occasioneel stijlonderwijs dus alle stijlonderwijs dat niet systematisch en niet apart gegeven werd, maar slechts als methodisch niet-onderscheiden bestanddeel van taalonderwijs.

Daartegenover kreeg systematisch stijlonderwijs hierdoor ook een enigszins ruimere betekenis n.l. van onderwijs, waarbij men zich opzettelijk met het aspect „stijl” bezig hield, ook wanneer dat, zoals b.v. in Nieuwe Stijloefeningen van Rijpma—Schuringa weinig systematisch gebeurde.

Frappant was weer te constateren, hoezeer de meningen der docenten inzake deze kwestie uiteenlopen. 19 Docenten bevonden de systematische methode geschikter; 19 andere bevonden de occasionele geschikter. 2 Docenten konden geen mening geven; voor een ander maakte het in de praktijk geen verschil; nog een ander wilde er iets tussen in; en tenslotte was er nog iemand die occasioneel stijlonderwijs voor de lagere klassen prefereerde, en systematisch voor de hogere klassen. De systematische methode telt dus evenveel aanhangers als de occasionele. Helaas ontving ik hierbij niet zoveel commentaar als bij de vorige vraag, maar toch wel iets:

N.H. 12 schreef: „Lagere klassen: liever systematisch. Trant van Kramer, die evenwel te moeilijk is in zijn stof en te weinig lichtaansprekende oefeningen biedt. Hogere klassen: systematisch, maar dan beperkt. Combinatie met occasionele methode bij behandeling van literatuur, opstel enz.”

N.H. 16: „Ik ben van mening, dat alleen een systematische methode

¹⁰⁸⁾ Zie hierover verder, Het opstel als examenonderdeel, blz. 189 vlgg.

verantwoord is. Ik meen dit te mogen zeggen op grond van verscheidene experimenten die ik met parallelklassen genomen heb, zowel op het gebied van de spelling, de grammatica als van de stijl. In vele gevallen legde de occasionele methode het verre af tegen de systematische.

U noemt het boekje Van Dis—Jansonius—Naarding. Dit is een uitstekend voorbeeld van occasioneel taalonderwijs. Het boekje pretendeert alle facetten van de taal te belichten, ook de spelling. Ik zou U willen verzoeken eens na te gaan, wat er in dit boekje aan de spelling gedaan wordt. U vindt dan op blz. 21 oef. VIII. De eerste vraag luidt: Vul ei of ij in. En welke woorden met ei/ij komen er in de gegeven tekst voor? Neigde - verspreide - schijnsel - bereiken - blijven - mijlenlange - rijke. In het geheel zeven stuks, waarvan er drie nooit fout geschreven worden. Op deze wijze is de leraar gebonden aan een tekst, die toevallig bepaalde moeilijkheden biedt. Mijn ervaring leert me, dat er dan geen resultaten te bereiken zijn. En dit is naar mijn mening nog steeds het doel van het onderwijs en de plicht van de leraar."

N.H. 24: „Een prachtige stijlmethode zag ik in een Frans leerboek voor M.O. (de titel ben ik vergeten). Het ging uit van de gewone ouderwetse grammatica: eerst de woordsoorten, dan de zin. Bij de behandeling van het verbum b.v. volgde op het grammatisch gedeelte een stilistisch: het gebruik van het verbum bij verschillende schrijvers. Aan het eind van 't hoofdstukje stond een opdracht, zelf een kleine beschrijving te geven in de stijl van A of B en in eigen stijl. Zo met alle woordsoorten, ook bij enkelvoudige en samengestelde zin.

M.i. leren kinderen zo 't verband van taalgebruik en stijl zien. De grammatica verliest z'n saaiheid, doordat er stilistisch mee gewerkt wordt. Ze leren „stijlen" (goede, en slechte eventueel, maar dat laatste lijkt me riskant) onderscheiden en vinden een eigen uitdrukkingsvorm. Zo'n boekje bestaat niet in Nederland."

N.H. 27: Systematisch stijlonderwijs, voor hogere klassen wel! Voor de eerste klassen vonden wij Levende Taal en Pen op papier geschikter: niet zo moeilijk, daarom hebben we toen het 1e deel van Rijpma en Schuringa afgeschaft, al moet ik zeggen, dat ik 't *toch* wel een mooi boekje vind." En verder: „In 't algemeen zou ik toch niet helemaal van het systematische willen afstappen, noch voor het passieve, noch voor het actieve taalvermogen."

N.H. 28: „Het systematische. Mits het daarbij behandelde steeds ook occasioneel ter sprake gebracht wordt bij het bespreken van opstellen en bij de leeslessen."

L 3: „Ook van de occasionele methode ben ik teruggekomen, juist in en door de practijk! Hier is immers te weinig tijd en te weinig rust om bij één onderwerp te blijven stilstaan! „Eenheid en Nuance" is goed bedoeld boerenbedrog! De Pen op Papier lijkt me niet kwaad, al staat er m.i. te veel in! Drie jaren lang zullen we moeten opbouwen, steen voor steen, om door veel oefening en door veel herhaling tot een bespreking van het geheel te komen. In spraakkunst en stijl moet het aantal onderwerpen beperkt zijn maar opklimmen in moeilijkheid. Overigens denk ik nog steeds met plezier terug aan Acket."

L 4: „Persoonlijk heb ik een zwak voor het systematische, om daar

soepel mee te werken. Boeken als Van Dis c.s. zijn trouwens zeer systematisch; ze zetten alleen het stijlonderricht niet in het centrum."

N.H. 3: „Methode b is de beste, maar is niet occasioneel?” en verder: „Naar mijn mening is het stijlonderwijs alleen met vrucht te onderwijzen aan een tekst (Jansonius c.s.). Losse oefeningen met woorden en uitdrukkingen brengen niet naar het doel.”

N.H. 21: „Occasioneel stijlonderwijs (Van Dis—Jansonius—Naarding). Toch kunnen we het systematisch stijlonderwijs niet helemaal missen; dit komt evenwel tot zijn recht bij de mondelinge uitleg door de leraar en in de dictaatjes welke hij geeft bij bepaalde onderdelen.”

N.H. 26: „De occasionele methode, die dus eigenlijk geen methode is. Een systeem als b.v. Kramer sluit bij veel leerlingen (en leraren) niet aan, is ook te doctrinair.”

N.H. 22: „Voor de gangbare stijlboekjes voel ik niet veel. Ik kan nu eenmaal niet geloven dat het bestuderen van zulke lessen voorwaarde is voor het goed hanteren van 't Nederlands. Ik heb leerlingen gehad, die de stijloefeningen oprelden, alsof ze hun catechismuswijsheid uitstalden, maar hun gefabriceerde zinnen behielden de reminiscenties uit hun kleuterjaren. En omgekeerd: uit de pen van nonchalante stijlesleeders spoot een Nederlands waarnaar dagbladvullers moesten hunkeren. Ik geloof niet in de leuze: maak stijloefeningen en 't komt in orde.” En verder: „Uw 4e en 5e vraag kan ik niet anders beantwoorden dan met: het is voor mij lood om oud ijzer. Ik geloof, dat ik te individualistisch ben, of dat ik te betrekkelijk voel om de strijd aan te binden voor een bepaald systeem.”

Bijzonder merkwaardig is de tegenstelling tussen de meningen van L 7 en N.H. 12: de eerste bepleitte voor de lagere klassen occasioneel onderwijs, voor de hogere systematisch; N.H. 12 daarentegen schijnt, blijkens zijn toelichting (zie blz. 83) juist voor de lagere klassen het systematische te prefereren, en voor de hogere het occasionele te benadrukken. N.H. 27 benadrukt het systematische weer vooral voor de hogere klassen, terwijl L 3 (zie blz. 84) het systematische vooropstelt voor de lagere klassen, maar om voor de hogere klassen tot „een bespreking van het geheel” te komen, wat in dit verband naar het occasionele heenwijst. Omtrent deze kwestie heerst dus weinig eenstemmigheid. De gesteltenis van de docent is hierbij niet in het geding, het betreft hier alleen het verschil tussen de psychische fasen van de lagere en de hogere klassen. Daarover moet de didactiek o.a. op grond van de ontwikkelings-psychologie een verantwoorde uitspraak kunnen doen.

In de hier geciteerde toelichtingen merken wij enige krachtige argumenten op ten gunste van de systematische methode. N.H. 16 immers baseert zijn mening op verscheidene experimenten, die alle ten gunste van de systematische methode uitvielen. Ook het getuigenis van L 3, die door de praktijk van de occasionele methode is teruggekomen tot de systematische, is veelzeggend.

Daartegenover staan wel de ervaringen van N.H. 22, maar deze schijnen meer betrekking te hebben op verschijnselen van meer of minder talent dan op onderwijsresultaten. Zij benadrukken de betrekkelijkheid van het onderwijs in verband met de aanleg van de leerlingen, maar verklaren niets omtrent de verhouding tussen de systematische en de occasio-

nele methode. Hierbij is nog op te merken, dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen stijl- en stelonderwijs.

Van de drie overblijvende docenten die pleiten voor de occasionele methode (N.H. 3, 21 en 26) zijn er twee, die uitdrukkelijk vasthouden aan het systematische. Zij bepleiten eigenlijk alleen, dat dit aan de hand van teksten moet gebeuren, en niet aan de hand van losse oefeningen met woorden en uitdrukkingen. N.H. 26 is de enige die principieel pleit voor de occasionele methode, omdat hij een systeem als te doctrinair verwerpt.

Voorzover het de toelichting betreft, moeten wij dus concluderen, dat deze het krachtigst pleit voor de systematische methode.

Vragen 5 en 7

De vragen 5 en 7 luiden resp. als volgt:

„Acht U het wenselijk, dat de oefeningen ter ontwikkeling van het passief taalvermogen in een apart boekje systematisch gegeven worden, en die ter ontwikkeling van het actief taalvermogen in een ander boekje, of althans duidelijk in een aparte systematische leergang?”

„Is Uw ervaring dat het actieve en het passieve taalvermogen zich bij alle leerlingen gelijkelijk ontwikkelen of dat bij sommige het actieve zich sterker ontwikkelt, bij andere het passieve, of bij alle volgens een eenzijdige tendens?”

De zevende vraag was dus gericht op het verzamelen van ervaringsgegevens; de vijfde informeerde naar een mening over een didactische kwestie. Deze twee vragen houden met elkaar verband, voorzover zij beide betrekking hebben op het onderscheid tussen passief en actief taalvermogen.

18 leraren menen op grond van hun ervaring te moeten zeggen, dat de ontwikkeling van actief en passief taalvermogen bij de leerlingen onderling zeer verschillend verloopt. Over het algemeen spreken zij daarbij van individuele verschillen.

N.H. 6 evenwel meent, dat die ontwikkeling verschilt naargelang de leeftijd en mogelijk ook verschillend is op verschillende schooltypen, en verschillend bij jongens en meisjes.

N.H. 9 ziet hier verschil tussen geremde en niet-geremde kinderen.

N.H. 19 onderscheidt bij de ontwikkeling van het passief vermogen leeftijdsfasen, maar bij die van het actief vermogen allerlei individuele verschillen.

L 1 maakt hier verschil tussen begaafden en minder begaafden. De eerstgenoemden ontwikkelen hun passief taalvermogen eerder dan hun actief; de laatstgenoemden spreken van nature vlotter, terwijl het lezen bij hen veel meer kunstmatig en moeilijk blijft. Dit houdt ook verband met het verschil tussen spreek- en schrijftaal.

L 7 meent dat het op het gymnasium meer voorkomt, dat het passieve vermogen zich sterker ontwikkelt dan het actieve vermogen.

4 leraren menen daarentegen op te merken, dat de beide aspecten van het taalvermogen zich over het algemeen gelijkelijk ontwikkelen. N.H. 23 acht eenzijdigheid hierbij niet uitgesloten. N.H. 18, die ook oordeelt, dat er in het algemeen een gelijke ontwikkeling plaats vindt, tekent daarbij aan:

„Maar er zijn grote individuele verschillen, terwijl het actieve taalvermogen na de 4e klassen ongeveer ook wel terugloopt.”

10 leraren wagen het niet hierover een oordeel te geven. 10 andere leraren merken een bepaalde eenzijdigheid op: 7 menen dat het passieve, 3 daarentegen, dat het actieve taalvermogen zich sterker ontwikkelt (het verschil van provincie blijkt hier niet relevant). Zo schrijft N.H. 4 b.v.: „t Actieve ontwikkelt zich het minst.” Maar N.H. 6: „Tot in de hoogste klassen is er meer belangstelling voor actief dan voor passief taalgebruik, dit is uit de jeugdige leeftijd en de prestatiedrang, ook uit de geringe rijpheid van de leerlingen te verklaren.” En N.H. 22: „Ik heb opgemerkt, dat het actieve taalvermogen zich bij alle leerlingen ontwikkelt; bij sommigen echter ontwikkelt het zich sterker en vlugger dan bij anderen. Van ontwikkeling van het passieve taalvermogen heb ik niet veel gemerkt; de een heeft een sterker passief taalvermogen dan de ander, en dat blijft de jaren door zo; het kan zich verdiepen, maar van ontwikkeling zou ik niet willen spreken.”

Slechts 4 leraren spraken zich uit ten gunste van methodisch onderscheid bij de ontwikkeling van actief en passief taalvermogen; 27 waren daar tegen of zagen de noodzakelijkheid hiervan niet in. 8 hadden hierover geen oordeel, en 4 hadden een afwijkende mening, waarvan er drie eigenlijk buiten de kwestie om gingen.

De ervaringsgegevens blijken dus weer zeer uiteenlopend; alleen kan men zeggen, dat de opmerkingen over de individuele verschillen in de ontwikkeling van beide aspecten van het taalvermogen domineren.

De meningen omtrent de methode die hierbij gevolgd dient te worden, vertonen een veel grotere samenhang.

Deze overweldigende meerderheid voor het methodisch niet-scheiden van actief en passief taalvermogen verwondert mij hier in het bijzonder. Dat er van de vier leraren, die menen dat het actief en het passief taalvermogen zich over het algemeen parallel ontwikkelen, drie zijn, die deze aspecten van het taalvermogen methodisch niet willen scheiden, laat zich verklaren. Maar dat er van de 18, die individuele verschillen constateren, 15 ditzelfde willen en 3 geen mening daarover uitspreken, lijkt mij onlogisch. Als immers in de praktijk blijkt, dat deze twee aspecten van het taalvermogen zich niet als een geheel gelijk ontwikkelen, maar op verschillende wijzen en in verschillende mate afzonderlijk, ligt voor deze leraren de conclusie voor de hand, dat men ze methodisch scheidt. Er is slechts één leraar die deze conclusie getrokken heeft, nl. L 6. Hetzelfde geldt voor hen die constateren, dat een van beide aspecten domineert in de ontwikkeling. Ook daar ligt de conclusie voor de hand, dat men het achterblijvende aspect afzonderlijk bijzondere aandacht moet schenken. In dit geval zijn er twee leraren die deze conclusie getrokken hebben, nl. N.H. 16 (die we bij vr. 4 reeds hebben leren kennen als iemand die op dit gebied geëxperimenteerd heeft) en N.H. 6, die constateerde, dat er over het algemeen meer belangstelling op zijn school was voor het actieve taalgebruik dan voor het passieve (wij weten toevallig, dat hij tot dan toe altijd les gegeven had op een Joodse H.B.S., hetgeen misschien veel verklaart), en

die ook als afwijkende mening naar voren bracht, dat het voor het passieve taalvermogen wel wenselijk was dit methodisch af te scheiden, en voor het actieve niet.

Ik heb bij deze meningen weinig commentaar gekregen: N.H. 9 schreef: „De oefeningen ter ontwikkeling van het passieve taalvermogen en die ter ontwikkeling van het actieve taalvermogen moet men door elkaar laten maken met dien verstande, dat men van de laatste soort vooral niet te veel moet geven. Het aankweken van actieve taalbeheersing is het moeilijkste dat er überhaupt op onderwijsgebied bestaat. Zelfs eindexamen-candidaten kunnen nog steeds uiterst weinig met hun taal doen. In het bijzonder in het min of meer essayistische werk presteren ze nog vrijwel niets. Ook de samenvatting (tegenwoordig eindexameneis) levert grote moeilijkheden op. Het best lukt altijd nog het opstel naar aanleiding van een gegeven onderwerp.”

Voor N.H. 9 is de reden voor het methodisch dooreenmengen dus, dat hij afzonderlijke aandacht voor het actieve taalvermogen te inspannend acht, omdat dit zoveel moeilijkheden oplevert.

N.H. 12 schreef: „Steloefeningen incorporeren in het stijlboek, zoals Kramer. Hierdoor *afwisseling*, die de aandacht gevangen houdt.” En verder: „Teveel boekjes verspreiden de aandacht en vertonen meer paedagogische bezwaren.”

Voor N.H. 12 is de reden tot methodisch dooreenmengen dus het voordeel van de afwisseling; hij laat ditzelfde niet gelden bij verscheidenheid van boeken.

Hetzelfde argument hanteert N.H. 24, die schrijft: „Nee. Variatie is altijd plezierig.”

De beide naar voren gebrachte argumenten lijken mij zeer zwak. Voor eerst zou men tegenover N.H. 9 kunnen stellen, dat men juist bijzonder veel afzonderlijke aandacht moet schenken aan datgene wat moeilijk blijkt te zijn.

Vervolgens kan men N.H. 12 en 24 antwoorden: dat onderscheiden cursussen minstens zo gemakkelijk gelegenheid tot afwisseling bieden als gemengde cursussen. De vraag had immers betrekking op de indeling van een boekje, niet op de feitelijke volgorde van de lessen. Maar zelfs bij dit laatste moet men opmerken, dat „afwisseling” zeer betrekkelijk is.¹⁰⁰⁾

Vraag 6

Tenslotte vraag 6: „Meent U, dat de leerlingen gebaat zijn met een logische (met argumenten gestaafde) verantwoording van de stijloefeningen?”

23 leraren beantwoorden deze vraag bevestigend, 13 ontkennend, en 7 hadden hierover geen mening.

Bij de ja-antwoorden was vaak commentaar, bij de nee-antwoorden weinig. Uit het eerstgenoemde commentaar blijkt, dat bij de ja-antwoorden enige leraren veel reserve aan de dag legden.

Ik laat hier het commentaar volgen:

N.H. 6: „Die verantwoording zou ik niet geheel achterwege willen laten, maar toch wel eenvoudig houden, en b.v. in kleine letters doen

¹⁰⁰⁾ Vgl. hierover hst. I blz. 11.

drukken, en zeker niet te vaak, slechts bij de belangrijkste taalverschijnselen."

N.H. 8: „Een moeilijke vraag om te beantwoorden. Bij vele van onze stijlboekjes (Rijpma—Schuringa) zou ik het niet graag op mijn verantwoording nemen. Overigens hoeft in de lagere klassen zeker m.i. niet *alles* verantwoord te worden."

N.H. 9: „Over het algemeen geloof ik, dat het absoluut noodzakelijk is leerlingen te zeggen waarom ze iets doen."

N.H. 10: „Ook, maar niet alleen. Op dit terrein is een „verantwoording" ruim en veelzijdig."

N.H. 12: „Mondelinge verantwoording zeker niet uit de weg gaan. Als de leerlingen bewust worden gemaakt van het hoe en waarom van onze stof, zullen zij eerder het belang voor eigen ontwikkeling zien en het minder beschouwen als hobby van de leraar, die hen dwingt tot „leren".

N.H. 13: „Bij sommige oefeningen."

N.H. 17: „Als ze wat ouder worden wel, ook dit is afhankelijk van de toevallige samenstelling van de klas."

N.H. 18: „Zeer occasioneel ja."

N.H. 21: „Ongetwijfeld. De mens is een redelijk wezen enz. De mens moet *denkend* door het leven gaan; al zijn uitingen (dus ook op het terrein van de stijl) dienen geleid te worden o.a. door het gezond verstand."

N.H. 25: „Ik geloof in de waarde van alle logische verantwoordingen, ook al weet ik, dat ze slechts waarde hebben voor de meest intelligenten."

N.H. 27: „Ja, zeker de hogere klassen! Ik vertel m'n eerste klassers toch ook heel dikwijls waarom dit of dat mooier klinkt of is. 't Hangt veel van de klas af."

N.H. 28: „Zonder enige twijfel! Alle logica is de laatste tijd bij taalstudie zozeer in de verdrukking en er wordt zo gewerkt met „basisloos" taalgevoel, dat doordachte verstandelijke argumentering broodnodig is."

L 2: „Tot op zekere hoogte. *Inzicht* vaak wenselijk; maar de „spontaneïteit van taalgebruik kan er door lijden."

L 4: „Met een aan hun aard en leeftijd aangepaste verantwoording van hun oefeningen zijn de leerlingen altijd gebaat. De oefening mag er niet door overwoekerd worden, maar kan er doelgerichtheid door krijgen."

L 5: „In ieder geval moeten ze weten wat het doel is: taalbeheersing. Daarom houd ik van een systematische cursus."

L 7: „Soms, geen systeem, aan de leraar overlaten."

N.H. 16: „Neen. Daar hebben ze niet veel aan. Het is er mee als met spellingregels. Kennis daarvan garandeert geen spellingvastheid. Iedere leerling die op een H.B.S. komt, weet: in 3e pers. enk. o.t.t. stam plus t. Maar dicteert U eens in sept. in de nieuwe eerste klas een 20-tal zinnen van het type: Ik ben er op gesteld, dat Jan zijn boeken met zorg behandelt."

N.H. 26: „Nee: leerlingen in de eerste drie klassen hebben daar geen behoefte aan; bovendien, waarom moeten Neerlandici altijd hun vak verdedigen? Slecht geweten?"

L 1: „Argumenten zijn alleen verwarrend en overbodig. Een verhaaleenheid b.v. houdt de belangstelling meer gaande."

O 4: „De gemiddelde H.B.S.-er vraagt niet naar het waarom. Allerlei motivering is naar mijn gevoelen „pour la galerie."

Het schijnt dat met deze zesde vraag het hart van de kwestie geraakt

is. Uit de antwoorden op de vragen 1, 4, 5 en 6 blijkt duidelijk, dat er twee tegenovergestelde standpunten bestaan, die door ongeveer evenveel docenten ingenomen worden. Vanuit deze standpunten zijn alle verschillen te verklaren.

Er is het standpunt, dat men bij de ontwikkeling van zijn taalvermogen logisch te werk moet gaan, omdat de mens een redelijk wezen is. De mens is in staat zich zelf te vormen en te ontwikkelen; zijn verstand is daarbij het leidend beginsel, dat natuurkrachten onderkent, hun aard en doelgerichtheid begrijpt, en op grond daarvan de richting bepaalt van zijn handelen, i.c. het oefenen van zijn taalvermogen. Laten wij dit het renaissance-standpunt noemen.

Daartegenover is er het standpunt van hen die het taalvermogen als een natuurkracht zien, onnaspeurbaar verweven met de gehele menselijke persoonlijkheid, die zich spontaan op de meest uiteenlopende en onwillekeurige wijzen ontplooit uit de groei der persoonlijkheid als de vereiste voorwaarden daartoe aanwezig zijn. Men moet dus niet logisch te werk gaan, maar prikkelen tot spontaneïteit, daaraan voedsel geven en daardoor vrijheid scheppen. Laten wij dit standpunt het romantische noemen.

Daar tussen leeft een soort eclecticisme, dat nu eens het ene, dan weer het andere standpunt huldigt of nadert.

Levensopvatting en invloed van universiteiten spelen hier misschien een rol. Mij is b.v. opgevallen, dat het renaissance-standpunt bij de Limburgse antwoorden domineerde.

Beide standpunten worden natuurlijk op velerlei wijzen nader geïnterpreteerd en toegepast, maar de kern van de kwestie schijnt toch wel te zijn of het logisch denken hierin gekend moet worden of niet. Daarentegen is niet aan discussie onderhevig, en wordt wel algemeen erkend, dat het taalvermogen een aan-het-leven-eigene, met de individualiteit verbondene eigenwettelijkheid of onnaspeurbare, in het onderbewuste wortelende spontaneïteit bezit, die men in het wordende leven van de leerling moet eerbiedigen als men niet wil forceren in plaats van opvoeden.

Historisch beschouwd, kan men het zo formuleren: de denkbeelden van de individualistische richting van de „Nieuwe School” zijn overal doorgedrongen. Bij vele leraren domineren zij nog sterk, bij vele andere echter hebben zij de oorspronkelijke logicistische opvattingen verbreed en verdiept tot een nieuwe, meer integrale opvatting, die een redelijk verantwoorde werkwijze voorstaat, met eerbiediging van de onnaspeurlijke eigenwettelijkheid in het psychische groeiproces van het taalvermogen.

Opm. De antwoordende leraren gaven nog veel andere toelichtingen, waaruit blijkt, dat het stijlonderwijs door nog zeer veel andere factoren bemoeilijkt wordt, die niet direct de methodiek betreffen. Hoewel zij soms zeer belangrijk zijn, kunnen ze in dit bestek toch niet verder besproken worden.

(Bedoeld worden factoren als overlading van de leraren, ondeugdelijke selectie, te grote klassen, plaatselijke omstandigheden i.v.m. dialect, cultuurmilieu, mentaliteit, schoolrijpheid, belangstelling).

C. Het Opstel.

Op blz. 153 van Langevelds „Taal en Denken” lezen wij: „Het opstel seligeert noch de intelligentie noch de taalbeheersing.”¹¹⁰⁾ R. Kuitert, die dit boek bespreekt in *Levende Talen* jrg. 1934, beaamt dit op blz. 309 als volgt: „Er zal bijv. wel geen kollega met wat ervaring meer zijn, die het opstel een ideaal selectiemiddel vindt.”

In het Rapport Van den Ent lezen wij op blz. 92: „In de loop der jaren is van verschillende zijden twijfel geopperd aan de geschiktheid van het opstel als eindexamenopgave. Naast de dikwijls weinig bevredigende ervaring met deze proeve van stekunst gold daarbij de overweging, dat het maken van een opstel een kwestie van aanleg is en dus niet geleerd kan worden.” De samenstellers van het rapport zijn het met deze mening niet eens, maar zijn wel van oordeel, dat het opstel niet de enige schriftelijke opgave moet zijn.

Wel heel anders dan boven signaleerde opvattingen is die van J. G. M. Moormann, zoals we die in het zevende hoofdstuk van „De Moedertaal” vinden. Daar wordt het opstel vnl. beschouwd als een middel tot controle, om vast te stellen, hoever de leerling gevorderd is in de taalbeheersing.

Niet alleen de methode hoe wij de leerling leren een goed opstel te maken, is een probleem, maar ook: of het wel juist is, dat wij het opstel als concreet doel stellen van het stijlonderwijs en als eindexamenopgave handhaven. Dit is een fundamentele kwestie voor de methodiek van de stijlleer en deze is nog nooit wetenschappelijk behandeld.

Wel heeft de regering een aantal jaren geleden een derde onderdeel aan het eindexamen toegevoegd op grond van een voorstel in het Rapport Van den Ent. Maar betekent dit ook een ingrijpende wijziging in het stijlonderwijs?

Wil men verantwoord te werk gaan in het stijlonderwijs, dan moet men zekerheid hebben omtrent de waarde van het werkstuk waartoe de stijl-oefeningen leiden.

Bovendien: een grondig opgezet didactisch experiment inzake de methode van het stijlonderwijs is nooit mogelijk, als men niet weet of men de resultaten van bepaalde methodieken in een werkstuk als b.v. het opstel kan vaststellen.

Het opstel zou m.i. een veelzijdig en betrouwbaar beeld van de leerling moeten geven. Men dient immers het volgende te bedenken:

Het taalvermogen werkt op een bepaald niveau en in een bepaald associatie-complex.

Ik zou bij het eerstgenoemde drie fasen willen onderscheiden: het primitieve taalvermogen werkt alleen op zijn eigen primitief niveau. In een hierboven gelegen ontwikkelingsfase, is het taalvermogen ook in staat op een hoger niveau te werken dan op het primitieve. In een derde fase, werkt het taalvermogen op het hogere niveau, als op zijn eigen niveau, en is in staat ook op andere, hetzij hogere of lagere, niveau's te werken.

¹¹⁰⁾ Voor het opstel als bron van gegevens voor de psychologie zij verwezen naar Langeveld, *Inleiding* pag. 9 en naar A. J. Staal: *De methoden van psychologisch taalonderzoek*.

Van deze 3 fasen kan ik de eerste twee opmerken in de opstellen die ik bestudeerd heb. Aan de hand van de tabel op blz. 144 kan ik b.v. aantonen, dat in verschillende klassen verschillende niveau's domineren. En uit verdere vergelijking blijkt (zie bespreking blz. 146), dat deze niveau's in verband staan met de kwaliteit van de leerling en de fouten die hij maakt. In de loop der jaren bereiken de leerlingen een hoger niveau, maar in de groei daarheen is het een moeizaam pogen, dat tot vele fouten aanleiding geeft. In de hoogste klassen zijn de normale leerlingen zo ver, dat zij op een hoger niveau kunnen werken, maar de leraar neemt dan waar, dat dit niveau hun dan nog niet eigen is. Het verschilt namelijk van het niveau van hun gesprek, van dat van de schoolkrant, van dat van de taal die gevoerd wordt in de schoolvereniging enz. In hun eigen leven blijven zij zich bedienen van een soort grote-jongenstaal, terwijl zij, als het er op aankomt, in opstellen, maar vooral bij tekstbehandeling op school in staat blijken grote-mensentaal te hanteren. Niet bij alle leerlingen verloopt dit proces even vlot. Er zijn leerlingen die tot in de hoogste klassen moeite hebben zich te bewegen op het niveau van de kultuurtaal. Zij kunnen geen bladzijde schrijven zonder ergens terug te vallen op een lager niveau. De beste daarentegen maken zich het hogere niveau ook al enigszins eigen in hun dagelijks gesprek, bij hen wordt soms reeds natuurlijk, wat voor de eerstgenoemde leerlingen nog pose zou zijn. Ook heb ik meermalen opgemerkt, dat leerlingen iets in zich moesten overwinnen om op het hogere taalniveau te schrijven, hoewel het resultaat uitwees, dat zij daartoe wel in staat waren. Maar voor hun gevoel schreven zij niet hun eigen taal, stelden zij zich aan. Die aarzeling was dan na één werkstuk meestal reeds overwonnen: zij hadden ervaren, dat zij zich op dit vreemde gebied konden wagen zonder zich belachelijk te maken, ook al was dit gebied niet hun eigen, d.w.z. gewone, terrein.

De leraar heeft zelf de tegenovergestelde ervaring. Tegenover de leerlingen, vooral tegenover die van de lagere klassen bedient hij zich van een taal, die aangepast is aan hun niveau. Maar wanneer hij zich weer aan de studie begeeft of aan het schrijven gaat, trekt hij zich terug op zijn eigen, hogere niveau, waar hij zich weer in zijn element voelt. Na een lange vacantie bemerkt hij soms, dat hij zich er weer op moet instellen tot de leerlingen in een aangepaste taal te spreken, omdat hij zo lange tijd vertoefd heeft op een hoger niveau. Hij staat dan een ogenblik ver af van de leerlingen, tot ongemerkt die afstand door de verandering van taal weer overbrugd wordt.

In de hogere klassen stijgt hij weer enigszins op, en op de beste momenten, die in aandachtige klassen niet zeldzaam zijn, voert hij hen mede met zijn eigen denken, sprekend op zijn eigen taalniveau. Ik heb de overtuiging, dat hij de leerlingen op die momenten meer „taal” leert dan in veel eigenlijke „taallessen” het geval zou zijn. De sporen daarvan zijn duidelijk merkbaar in wat de leerlingen schrijven. Daarin herkent de leraar niet alleen zijn eigen gedachten, maar ook vaak zijn eigen taalgebruik, iets van zijn eigen stijl.

Ik merk hierbij op, dat dit hier geschetste proces zich weer niet bij alle leerlingen even vlot afspeelt. Met name bij de H.B.S. leerlingen heb ik dikwijls het gevoel, dat ik mij er voor moet wachten op te stijgen. Er is een soort weigering van de kant der leerlingen om mee te gaan. Zij blijven

waar zij zijn en nemen een sceptische, soms zich schrap zettende afweerhouding aan tegen iedere poging om te geraken op een niveau van hogere welsprekendheid of fijnere distinctie, rijkere nuancering, emotionele aanduiding of dichterlijke stileren. Meermalen echter worden zij, zonder dat ze het bemerken, daarin toch opgenomen, als de sfeer daartoe gunstig is.

Op grond van deze ervaringen onderscheid ik 3 fasen. In de eerste fase verkeren de leerlingen ongeveer tot en met de derde klas: hun primitief taalniveau leren zij allengs vollediger beheersen. Daarna geraken zij langzamerhand in de tweede fase in de hoogste klassen: zij leren een taalniveau beheersen, dat hoger is dan het hun eigene. De beste leerlingen geraken dan al enigszins in de derde fase, waarin de leraar over het algemeen verkeert.

Men kan natuurlijk in elk niveau weer meer niveau's onderscheiden. Bij iedere stijging naar een hoger niveau kunnen we dan telkens een soortgelijk proces in 3 fasen opmerken.

Wanneer een leerling nu een opstel maakt, schrijft hij voornamelijk op het niveau dat hem eigen is, want hij schrijft uit zich zelf. Het niveau van het opstel getuigt omtrent de leerling dus meer dan het niveau van een tekstbehandeling, want dit laatste kan aanmerkelijk gestegen en veranderd zijn door de invloed van de voorliggende tekst.

Ook doordat het taalvermogen in een bepaald associatiecomplex werkt, moet het opstel wel een betrouwbaarder criterium zijn dan de tekstverklaring. Menigeen zal wel eens ervaren hebben, wanneer hij in het buitenland vertoefde, dat hij daar tal van dingen niet meer bij name kende, die hij in zijn eigen omgeving gemakkelijk benoemde.

Een leraar ontmoette op straat een jongen, die hem beleefd groette. Hij groette terug, hij kende de jongen wel, maar kon zich zijn naam niet herinneren. Wanneer diezelfde jongen in de klas voor hem zat, noemde hij hem feilloos bij zijn naam.

Deze en dergelijke voorbeelden bewijzen, dat het taalvermogen in een bepaald associatiecomplex werkt. Woorden en woordgroepen hangen aan herinneringen van indrukken en stemmingen. Zij zijn op onnaspeurlijke wijze met elkaar verbonden. Ze groeien in een persoonlijke sfeer en wortelen op een eigen plaats in eigen verhoudingen. Geheel het psychische leven hangt hiermee samen, zodat het mogelijk wordt, dat dezelfde persoon in bepaalde omstandigheden over een bepaald onderwerp welsprekend wordt, terwijl hij in andere omstandigheden of over een ander onderwerp ternauwernood iets weet uit te brengen.

Door de vrijheid van behandeling die het opstelonderwerp toelaat, wordt bij het opstel aan de leerling veel meer gelegenheid geboden om te schrijven vanuit zijn eigen associatie-complex, dan dit het geval is bij een tekstbehandeling. Ook om deze reden is het opstel dus te prefereren als middel om het taalvermogen te peilen.

Nog veel meer echter brengt het opstel aan de dag. Het is een persoonlijk, eigen werkstuk, waarbij de leerling in de gelegenheid is veel van wat hem eigen is, te tonen. Men kan er de creativiteit aan toetsen. Creativiteit staat in nauw verband met de persoonlijkheid. In het middelbaar onderwijs is het taalonderwijs juist gericht op de vorming van deze persoonlijkheid. Er is dus geen beter middel om de resultaten van dit on-

derwijs te controleren, dan door de leerlingen gelegenheid te geven zich creatief te uiten, m.a.w. door hen een opstel te laten schrijven. Hun smaak, hun visie, hun karakter, hun intelligentie en hun temperament moeten hierin tot uiting komen, als het waar is, dat taal een middel is, waardoor de mens zich zelf uitspreekt. „Waar het hart vol van is, vloeit de mond van over.”

Deze opvattingen omtrent het opstel, die ik hier theoretisch beredeneerd heb, heb ik ook aan de ervaring willen toetsen. Daarom heb ik een onderzoek ingesteld naar de opstellen van mijn eigen leerlingen, over wie ik mij ook langs vele andere wegen een oordeel had kunnen vormen.

Deze gegevens van de ervaring zouden mij moeten leren:

- in hoeverre het opstel als een betrouwbaar getuigenis kan gelden;
- welke resultaten ik met mijn onderwijs bereik;
- waar mijn onderwijs tekort schiet;
- langs welke wegen de leerlingen zich ontwikkelen;
- wat voor de methodiek van het stijlonderwijs in het bijzonder van belang is.

Eerste onderzoek.

Het onderzoek is ingesteld aan het St. Werenfriduslyceum te Hoorn. Dit is een katholiek lyceum met tweejarige onderbouw met Latijn, en een bovenbouw, bestaande uit vier klassen gymnasium en drie klassen H.B.S. Het is een streekschool, waarvan de leerlingen voor ongeveer één derde uit Hoorn zelf komen, en voor twee derden uit de omstreken. Het is een gemengde school d.w.z. een school met coïnstuctie voor jongens en meisjes.

Het onderzoek betrof opstellen, die aan het begin van het schooljaar (sept. '54) geschreven waren door leerlingen van alle klassen. De aantallen waren als volgt:

Eerste klas:	24	Tweede klas:	18
3 H.B.S.	25	4 H.B.S.	17
5 H.B.S.	12	3 Gym.	15
4 Gym.	13	5 Gym.	18
6 Gym.	12		
	<hr/>		<hr/>
	86		68

Totaal: 154

Alle opstellen waren gemaakt naar hetzelfde gegeven, het volgende krantenbericht:

„Op de Bentheimerstraat nabij Oldenzaal werd een fietser door een auto doodgereden. De fietser bleek een vader te zijn van zeven kinderen. Hij kwam van De Lutte, een klein dorpje bij Oldenzaal, en was op weg naar het station van Oldenzaal, om daar zijn priesterzoon af te halen, die het huwelijk van zijn dochter zou komen inzegenen. Van de chauffeur werd bij nader onderzoek bekend, dat hij dronken was. Hij kwam van een bruiloft, waar hij met ruzie was weggelopen.”

In de uitwerking van dit thema waren de leerlingen verder geheel vrij gelaten, zij konden dus de vorm kiezen die zij wilden.

De opstellen werden geschreven op school, binnen de tijd van één lesuur van 50 minuten. Het was niet verplicht de opstellen „af” te hebben.

De methode die ik bij het onderzoek gevolgd heb, was de volgende: eerst heb ik alle opstellen doorgelezen, de fouten aangestreept en de globale waardering uitgedrukt in een cijfer, zoals dit gewoonlijk op school gebeurt.

Daarna heb ik een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van de klassen onderling, op grond van direct in het oog vallende eigenaardigheden.

Een nader onderzoek betrof die opstellen van elke klas, die ik duidelijk onderscheiden had als uitstekend boven de rest, dus de beste. De bedoeling van dit speciale gedeelte was, na te gaan in hoeverre de invloed van mijn onderwijs daarin merkbaar was, en te onderzoeken, of uit de vastgestelde resultaten iets te leren viel voor de methodiek van de stijl leer.

Voor dit doel waren de slechte opstellen weinig geschikt. Er kunnen immers zoveel uiteenlopende factoren zijn waardoor een opstel slecht wordt, dat het zeer moeilijk is conclusies te trekken uit de gegevens die men daarin vindt. Ditzelfde geldt, zij het in mindere mate, voor de middelmatige opstellen. Dat iemand echter een bijzonder goed opstel schrijft, kan uiteindelijk slechts worden toegeschreven aan twee oorzaken: talent en ontwikkeling. De uitstekende opstellen leverden dus het beste materiaal om de tweede factor daarin te onderscheiden.

§ 1 Globaal onderzoek

Vergelijking tussen de resultaten der klassen.

	<i>Spelfouten</i>	<i>Taalfouten</i>	<i>Woordkeuze</i>	<i>Lengte</i>	<i>Aanschouwelijkheid</i>
1e klas	veel	veel	armoedig	1-1 ½	geen
2e klas	iets minder	iets minder	beter	2-3	aanmerkelijk beter
3 H.B.S.	iets minder	iets minder	iets beter	1-3	soms minder, meer beter
3 Gym.	idem	idem	idem	1 ½-2 ½	iets meer
4 H.B.S.	iets minder	iets minder	beter	2-4	aanmerkelijk beter
4 Gym.	meer	meer	schraller	1 ¼-3 ½	duidelijk minder
5 H.B.S.	minder	minder	iets beter	1 ½-2 ½	nog minder
5 Gym.	meer	meer	beter	1 ½-4 ½	weinig beter
6 Gym.	minder	iets meer	idem	1 ½-3 ½	minder

	<i>Interpunctie</i>	<i>Zinsbouw</i>	<i>Tragiek</i>	<i>Verkeerd woordgebruik</i>	<i>Beschouwend</i>
1e klas	gebrekkig	eenvoudig	geen	vaak	0%
2e klas	iets beter	veelvoudiger	33%	soms	11%
3 H.B.S.	weinig beter	iets meer	28%	minder	2%
3 Gym.	idem	idem	39%	idem	0%
4 H.B.S.	iets beter	idem	65%	iets minder	0%
4 Gym.	idem	idem	75%	idem	0%
5 H.B.S.	beter	idem	65%	haast niet meer	25%
5 Gym.	minder goed	idem	67%	vaker	30%
6 Gym.	iets beter	slapper	92%	idem	60%

	h.b.s.					gymnasium						
klas		I	II	3	4	5	I	II	III	IV	V	VI
spelling												
interpunctie												
woordkeus												
verkeerd woordgebruik												
aanschouwelijkheid												
tragiek												
zinsbouw												
taalfouten												
lengte												
beschouwend												

Globale vergelijking der klassen.

Nadat ik de opstellen volgens de gebruikelijke methode had gecorrigeerd en gewaardeerd, heb ik nagegaan, aan de hand van gemaakte notities, of er soms duidelijke verschillen aan de dag traden tussen de klassen onderling. Het resultaat van dit onderzoek was het volgende:

De pas aangekomen leerlingen van de eerste klas maakten over het algemeen veel spel- en taalfouten. Hun woordkeuze bleek zeer beperkt, en ze schreven kleine opstelletjes van 1 tot $1\frac{1}{2}$ bladzijde van een schoolschrift. De interpunctie was zeer gebrekkig. De zinsbouw was eenvoudig: ze schreven hoofdzakelijk in enkelvoudige zinnen, hier en daar afgewisseld door een eenvoudige samentrekking of samenstelling. Vrij vaak gebruikten ze een verkeerd woord. De opstelletjes waren zonder uitzondering simpele vertellingen van het gebeuren. Geen enkele leerling bekommerde zich om de aanschouwelijkheid van de voorstelling, en ook gaf niemand blijk iets van de tragiek van het gegeven te hebben begrepen.

De opstelletjes van de leerlingen van de 2e klas, die dus reeds een jaar middelbaar onderwijs genoten hadden, onderscheidden zich van de bovengenoemde zeer duidelijk. Ze waren eigenlijk in alle opzichten beter. Het meest frappant kwam dit tot uiting in de aanschouwelijkheid van de voorstelling, die hier aanmerkelijk beter was. Ook waren de opstellen gemiddeld wel tweemaal zo lang als die van de eerste klas. Er waren iets minder spel- en taalfouten gemaakt, de interpunctie was iets beter, de woordkeuze was wat rijker, de zinsbouw veelvoudiger en meer gevarieerd, verkeerd woordgebruik kwam minder vaak voor. Er vertoonde zich een opmerkelijk grotere variatie van opvatting en uitwerking. Er was o.a. een verstandelijk beschouwend en een lyrisch-beschouwend opstel. Een leerling had aan het gegeven een bandietenverhaal vastgeknoopt. In deze klas was er een aantal leerlingen, die toonden de tragiek van het gegeven begrepen te hebben. Om beter te kunnen vergelijken heb ik dit verschijnsel in % uitgedrukt. Bij de becijfering hiervan hield ik rekening met de wijze waarop de leerling aan dit begrip uitdrukking gaf. Ik rekende het voor minder, wanneer de leerling slechts verstandelijk de tragiek constateerde, dan wanneer hij dit uitbeelde in de beleving van de hoofdpersonen. Zo berekende ik het aantal leerlingen in de tweede klas die getuigden van begrip voor de tragiek, als 33% van het gehele aantal.

Vergeleken bij de opstellen van de tweede klas vertoonden die van 3 H.B.S. in veel opzichten een geringe stijging. Het aantal spel- en taalfouten was iets minder, in de woordkeuze en de zinsbouw was enige groei merkbaar. In de interpunctie was slechts een geringe vooruitgang merkbaar. Verkeerd woordgebruik kwam duidelijk minder voor. De aanschouwelijkheid van de voorstelling was bij de meesten weer beter dan bij de tweede klas, bij een geringer aantal evenwel minder verzorgd. De omvang der opstelletjes was iets minder groot dan bij de vorige klas; ze varieerde van één tot drie bladzijden van een schoolschrift. Het aantal leerlingen dat begrip voor de tragiek toonde, was iets kleiner: ik berekende het op 28%.

De opstellen van 3 gymnasium waren in de meeste opzichten gelijkwaardig aan die van 3 H.B.S., d.w.z. wat betreft de spel- en taalfouten, de woordkeuze, de interpunctie, de zinsbouw en het verkeerde woordgebruik. De verschillen die mij opvielen, waren, dat de opstelletjes over het algemeen iets korter waren, variërend van $1\frac{1}{2}$ tot $2\frac{1}{2}$ bladzijde; dat er iets meer aanschouwelijkheid in te bewonderen viel, en dat er wat meer begrip voor de tragiek getoond werd. Ik berekende dit laatste op 39% van het aantal leerlingen.

Vergeleken bij de vorige vertoonden de opstellen van 4 H.B.S. weer duidelijk enige vooruitgang. Het aantal spel- en taalfouten was iets minder, de interpunctie iets beter verzorgd. Verkeerd woordgebruik kwam minder voor. In de zinsbouw merkte ik geen duidelijk verschil. De woordkeuze was daarentegen duidelijk beter. De opstellen waren aanmerkelijk langer en varieerden van 2 tot 4 bladzijden. Het beschrijvende element bleek sterk ontwikkeld, de voorstelling had belangrijk aan aanschouwelijkheid gewonnen. Veel meer leerlingen toonden begrip voor de tragiek en trachtten dit uit te beelden. Ik berekende hun aantal op 65%.

4 gymnasium bleef kennelijk ten achter bij 4 H.B.S. Dit was niet merkbaar in de interpunctie en de zinsbouw, maar wel in de woordkeuze, de aanschouwelijkheid, het verkeerd gebruik van de woorden, en zelfs enigszins in de lengte, die varieerde van $1\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$ bladzijde. Daarentegen lag het percentage van de leerlingen die begrip toonden voor de tragiek, wat hoger. Ik berekende het op 75%. Vergeleken bij die van 3 gymnasium was er dus in de taalbeheersing van 4 gymnasium niet zo heel veel vooruitgang te bespeuren, maar het aantal leerlingen, dat zich de tragiek van het gegeven realiseerde, was bijna verdubbeld.

5 H.B.S. maakte minder spel- en taalfouten dan 4 gymnasium, had een iets betere woordkeuze, verzorgde de interpunctie beter, en gebruikte zelden meer een woord verkeerd. In de zinsbouw kon ik weer geen duidelijk verschil merken. De opstelletjes waren over het algemeen nog iets korter, de aanschouwelijkheid van de voorstelling was nog geringer en het percentage leerlingen dat begrip toonde voor de tragiek was kleiner, ik berekende het op 65%, dus hetzelfde als bij 4 H.B.S. Voorts merkte ik bij deze klas wat grotere verscheidenheid van opvatting en uitwerking op: naast zakelijke berichten, verhalen, psychologische beschrijvingen waren ook beschouwende stukken, lyrische en retorische opstellen aanwezig.

In de opstellen van 5 gymnasium stonden meer spelfouten en taalfouten dan in die van de voorgenoemde klas. Ook de interpunctie was minder verzorgd, en verkeerd woordgebruik kwam vaker voor. In de zinsbouw merkte ik geen verschil, maar de woordkeuze scheen mij beter toe. De opstellen waren wat langer dan die van 5 H.B.S., ze varieerden van $1\frac{1}{2}$ — $4\frac{1}{2}$ bladzijde. Het percentage leerlingen dat oog had voor de tragiek lag heel weinig hoger dan in 5 H.B.S.; ik berekende het op 67%.

Vergeleken bij 5 gymnasium constateerde ik bij 6 gymnasium minder spelfouten, maar iets meer taalfouten; de interpunctie was iets beter. In

groeit. Maar er is over de gehele lijn toch verbetering merkbaar. Een de woordkeuze was geen verschil merkbaar, de opstellen waren iets korter, $1\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$ bladzijde, er was minder aanschouwelijkheid in de voorstelling; verkeerd woordgebruik kwam evenveel voor als in de vorige klas, en de zinsbouw scheen mij zelfs slapper toe. Daarentegen was het percentage leerlingen die met de tragiek van het gegeven meeleefden, plotseling gestegen tot 92%. Ook onderscheidde deze klas zich, doordat vrij veel opstellen hier van bespiegelende aard waren.

Het bespiegelende, verstandelijk beschouwende element heb ik nog eens afzonderlijk nagegaan en in percenten uitgedrukt. Ik kwam tot deze bevinding: in de eerste klas was er bij geen enkele leerling iets te bespeuren, in de 2e klas bij 11%, in 3 H.B.S. bij 2%, in 3 gym. bij niemand, evenmin als bij 4 H.B.S. en 4 gym.; in 5 H.B.S. bij 25%, in 5 gym. bij 30% en in 6 gym. bij 60%.

Interpretatie van en conclusies uit deze gegevens.

Vergeleken bij de 1e klas toont de tweede klas een bijzonder grote vooruitgang. Geen enkel klasverschil levert zo duidelijk bewijzen van voorde- ring op.

De verklaring hiervan ligt voor de hand. De overgang van de lagere school naar de middelbare is een schokkend evenement in het ontwikkelingsleven van het kind van 11/12 naar 12/13 jaar. In dit jaar leert het studeren, past het zich aan bij een geheel ander, veel hoger liggend schoolmilieu, komt het regelmatig in contact met academisch gevormde volwassenen, spant het zich geweldig in, geprikkeld door een geheel nieuw schoolideaal met al het nieuws dat daarmee in concreto samengaat.

Bovendien is het in de eerste klas bezig met het basisonderwijs van vreemde talen: Latijn, Frans en Engels, dat een bijzondere reflexie op de eigen taal inhoudt, en is het nog 4 uur in de week speciaal bezig zich systematisch te oefenen in het gebruik van de Nederlandse taal.

Vanzelfsprekend komt deze ontwikkeling in het bijzonder tot uiting in de woordkeuze: de woordenschat is een van de duidelijkste graadmeters van iemands ontwikkeling; in de lengte van de opstellen: door de snelle ontwikkeling is het geestelijk rijker en veelzijdiger geworden, zodat er veel meer stof tot schrijven is; de zinsbouw: de primitiviteit van het kinderlijk denken wordt overwonnen, er wordt gecombineerd, geordend, verband gelegd.

Dat de aanschouwelijkheid zo sterk is toegenomen in de opstellen, kan moeilijk verklaard worden door deze ontwikkeling. Noch de leeftijd, noch de algemene invloed van de school kan hier m.i. voldoende verklaren waarom de leerling aan het begin van het tweede jaar zoveel sterker getuigt van zintuiglijk waarnemen dan aan het begin van het eerste jaar. Veeleer zoek ik als verklaring van dit verschijnsel, de invloed van de stijl oefeningen, die de leerlingen gedurende het eerste jaar maken volgens de methode van W. Kramer. Dat de leerlingen geleerd hebben zo te beschrijven, is kennelijk een onderwijsresultaat.

Het verschil na het tweede jaar is geringer dan bij de vorige vergelijking, omdat de vervolmaking van het nieuw verworvene langzamer gaat dan het verwerven van het nieuwe zelf: na de schok van het eerste jaar brengen leeftijd en omstandigheid meer geleidelijkheid in de verdere

jaar onderwijs, waarin 4 uur per week Nederlands onderwezen werd, is niet zonder vrucht geweest.

Dat er enkele kortere opstellen geschreven werden, en dat bij sommigen de aanschouwelijkheid teruggang vertoonde, moet waarschijnlijk toegeschreven worden aan de eigenaardigheden van deze puberteitsleeftijd: grillen en „ongemotiveerde” afwijkingen kunnen zich hier gemakkelijk voordoen.

Dat het percentage van de tragiekschrijvers iets teruggelopen is, moet men wellicht toeschrijven aan het feit, dat er nu een selectie van leerlingen heeft plaats gehad. Vergelijking met 3 gymnasium bevestigt dit: daar ligt het percentage juist iets hoger. Begrip voor tragiek houdt meer verband met de persoonlijke aanleg.

Een van de sterkste bewijzen voor de betrouwbaarheid van het opstel als getuigenis van taalvermogen is het feit, dat de bevindingen omtrent de opstellen van 3 gymnasium en 3 H.B.S. nagenoeg gelijk zijn. Dit zijn 2 klassen, die dezelfde ontwikkeling hebben. Dit wordt gemonstreerd in het gelijke niveau van taalvermogen.

Enkele zeer kleine verschillen wijzen op het verschil in aanleg. Aan gezien deze aanleg nog niet door onderwijs geaccentueerd is, blijft het verschil in de opstellen gering.

Er is iets meer homogeniteit merkbaar in 3 gymnasium, doordat de opstellen minder in lengte van elkaar verschillen en ook de afwijkingen in de aanschouwelijkheid ontbreken, die in 3 H.B.S. geconstateerd waren. Iets meer aan aanschouwelijkheid en iets meer begrip voor tragiek zijn te verklaren als de eerste tekenen van uiteenlopende aanleg.

De opstellen van 4 H.B.S. geven sterker dan in het voorgaande jaar het geval was, blijk van vooruitgang. Opmerkelijk is, dat deze vooruitgang weer voornamelijk zichtbaar wordt op dezelfde punten, waarop ook de vooruitgang van de tweede klas uitstak, nl. in de woordkeuze, de lengte van de opstellen, de aanschouwelijkheid en het begrip voor tragiek. Alleen op het gebied van de zinsbouw kon ik iets dergelijks niet opmerken: ofwel sinds het einde van de tweede klas hebben de leerlingen op dit gebied een voorlopig hoogtepunt bereikt, ofwel er is een ontwikkeling die mij bij globale lezing niet opgevallen is, maar die mogelijk bij nadere bestudering aan het licht komt.

De vorderingen van 4 gymnasium houden daarmee geen gelijke tred. Er is geen merkbare verbetering in de spelling, de taalfouten, de woordkeus. De voor de hand liggende verklaring daarvoor is deze: dat de leerlingen van 4 H.B.S. in de voorgaande klas 4 uur Nederlands per week gehad hebben en die van 4 gymnasium slechts 2 uur, dus de helft. Dit klemmt te meer, daar het hier precies die punten geldt, waarop in het bijzonder de spraakkunst- en stijllessen het gemunt hebben. Dat ook in het gebruik van de woorden en in de aanschouwelijkheid van de voorstelling slechts zeer geringe vooruitgang merkbaar is, moet hiermede wel in overeenstemming geacht worden.

Dat wij intussen toch met leerlingen van een hogere klas te doen hebben dan die welke pas van de tweede klas komen, blijkt uit de betere verzorging van de interpunctie, grotere lengte van de opstellen (gemiddeld een bladzijde langer!), en een sterke stijging van het procent der leerlingen, die begrip voor tragiek tonen.

Dat 5 H.B.S. op de meeste punten de vooruitgang van 4 H.B.S. toont voort te zetten, behoeft geen verklaring meer. Dat deze vooruitgang minder sterk is dan het voorgaande jaar, kan men verklaren, uit het feit dat in 4 H.B.S. slechts weinig aandacht besteed wordt aan directe taal oefening, omdat de literatuurstudie het grootste deel van de tijd opeist. Enkele dingen zijn opmerkelijk. De interpunctie is beter. Ik meen dit te moeten verklaren als een teken van de toenemende exactheid van de H.B.S.-ers, onder invloed van de beoefening van de exacte vakken. Hiermede en ook met de leeftijd houdt klaarblijkelijk verband, dat het beschouwende element plotseling tot 25% gestegen is.

De keerzijde van deze H.B.S.-ontwikkeling blijkt te zijn: een sterkere vermindering van de lengte, en een nog sterkere daling in de aanschouwelijkheid van de voorstelling.

Het begrip voor tragiek schijnt zich in de H.B.S. na de 3e klas niet uit te breiden over meer leerlingen. Er blijft een aantal leerlingen tot in de 5e klas toe, die niet tot een diepere bewustheid komt.

Omdat ik benieuwd was, of dit in de 5e klas nog veranderen zou, heb ik later de eindexamenopstellen van deze klas tot dat doel nog eens nader onderzocht. Omdat het hier verschillende opstellen betrof, kon ik mij hier niet beperken tot begrip voor tragiek, maar stelde ik vast in welke opstellen blijk gegeven werd van meer dan oppervlakkige bewustheid. Ik berekende toen: 92%, dus heel wat hoger dan aan het begin van dat jaar, en gelijk aan het percentage in 6 gymnasium in het begin van het jaar.

Ik had echter ook tot mijn beschikking een opstel, dat ik met opzet voor mijn onderzoek had laten maken in het 3e trimester. Dit was in zoverre beter vergelijkingsmateriaal, dat het een soortgelijke opgave betrof als die van het begin van dat jaar, en dat het onder dezelfde condities gemaakt was. Daar berekende ik het percentage van de leerlingen die blijk gaven van enig begrip voor de tragiek in het gegeven, weer op 65%. In VI gymnasium had ik terzelfdertijd dezelfde proef ook weer genomen; daar bleek deze klas toen haar 92% ook gehandhaafd te hebben.

Ik geef hier het overzicht van de niveauaanduidingen van de opstellen van 5 H.B.S. (D is het laagste niveau, D D is iets hoger, maar nog geen C, enz.)

1e trimester 3e trimester Eindexamen

1.	C	C	D
2.	D	D	B
3.	DD	DD	DD
4.	D	D	DD
5.	C	D	C
6.	D	C	B
7.	C	C	B
8.	C	B	CC
9.	C	D	DD
10.	B	B	A
11.	C	C	CC
12.	D	DD	C

Uit de vergelijking van deze niveauaanduidingen blijkt, dat in het 3e trimester slechts 3 leerlingen stijging toonden op het bewustheidsniveau, 2 leerlingen zelfs daling.

Wij moeten dus constateren, dat, afgezien van de eindexamenprestaties, de stijging tot een hoger bewustheidsniveau op de H.B.S. van deze school na de 3e klas tot aan het einde van de 5e klas toe uiterst gering is.

8 Leerlingen brachten het eindexamenopstel tot een hoger niveau dan het eerste opstel, 2 leerlingen bleven gelijk, 2 leerlingen raakten enigszins ten achter.

Tussen het opstel van het 3e trimester en dat van het eindexamen ligt niet zoveel tijd (ongeveer anderhalve maand), dat daarin een merkbare niveaustijging te verwachten valt. De verschillen tussen de niveau's van deze opstellen meen ik dan ook eerder te moeten toeschrijven aan het verschil van omstandigheden.

Deze examenomstandigheden brengen dan aan het licht, dat de stilstand in de ontwikkeling van het bewustzijn niet volledig geweest is: in diepere lagen was er een groei, die echter pas door een bijzondere prikkel tot het niveau van de bewustheid geraakt is.

De achterstand van 5 gymnasium bij 5 H.B.S. op de genoemde punten stemt overeen met de achterstand van 4 gymnasium bij 4 H.B.S., en moet aan dezelfde oorzaak worden toegeschreven. In 4 gymnasium is slechts 2 uur per week aan Nederlands besteed, en deze tijd is bijna geheel gewijd aan de studie van de literatuur. Daarom hebben de leerlingen hun vermelde achterstand niet kunnen inhalen.

De algemene ontwikkeling van de leerlingen demonstreert zich in de vorderingen met betrekking tot de woordkeuze, en in de grotere lengte van de opstellen.

Dat het percentage tragiek-schrijvers iets lager ligt dan in 4 gym. houdt klaarblijkelijk verband met het feit, dat het beschouwende element nu met 30 procent vertegenwoordigd is, terwijl dit in 4 gym., nog niet aanwezig was.

De leerlingen die de hoogste klas gymnasium betreden hebben, leveren een vrij gecompliceerd beeld.

De aanmerkelijke vooruitgang in de spelling is gemakkelijk te verklaren. Spelling is immers vooral een kwestie van vermogen tot verdeelde aandacht. Voor zuiver spellen is nodig dat men zich concentreert op het vertrouwde visuele beeld. Door gelijktijdige concentratie op iets anders, b.v. op de betekenis van de taal die men schrijft, kan de aandacht voor het visuele beeld verslappen, waardoor vergissingen ontstaan. Men moet dus om zuiver te kunnen spellen in staat zijn, de aandacht zo te verdelen, dat men voldoende geconcentreerd blijft op het visuele beeld, terwijl men bezig is zijn gedachten onder woorden te brengen. Een zekere rijpheid en een innerlijke evenwicht, die aan de leerlingen van deze leeftijd eigen zijn, bevorderen dit vermogen van nature. Dit zelfde geldt voor de interpunctie. Daarin bereiken zij echter niet de exactheid van de H.B.S.-ers. Ik merk daarbij op, dat van de 12 leerlingen 9 alfa's zijn.

Dat er meer taalfouten gemaakt zijn, dat de zinsbouw slapper is, dat er in de woordkeus en in het woordgebruik geen verbetering te constateren is, betekent tezamen, dat er een achteruitgang in de taalbeheersing wordt vastgesteld.

Dit stemt over een met wat wij constateren bij 5 en 4 gymnasium. De laatste klas had reeds een achterstand, vergeleken bij 4 H.B.S., in 5 gymnasium bleek dit niet te zijn verbeterd, doordat deze leerlingen in de 4e klas bijna al hun tijd (van de Nederlandse les) aan literatuur moesten besteden. Maar ook in de 5e klas bleef dit het geval, zodat het verklaarbaar is, dat tenslotte een achteruitgang merkbaar wordt. De ontwikkeling van de leerlingen gaat immers door, en dit houdt in, dat zij aan hun taal hogere eisen stellen. Door gebrek aan oefening kunnen zij evenwel aan die eisen niet voldoen.

Daar komt bij, dat zij zich wat hun in de lagere klassen geleerd was, nog niet geheel en al voor het leven hadden eigen gemaakt. De mogelijkheid om daarvan weer het een of ander te verliezen was dus niet uitgesloten.

De aanschouwelijkheid, die bij 5 gym. reeds begon te vervagen, mindert ook hier nog meer. Deze teruggang stemt overeen met wat wij bij 5 H.B.S. constateerden, maar bij de gymnasiasten verloopt dit proces veel geleidelijker. Dat de aanschouwelijkheid in deze opstellen minder dominerend wordt, moet toegeschreven worden aan de normale ontwikkeling, die met zich mee brengt, dat het denken zich op abstracter niveau gaat bewegen.

De exacte instelling van de H.B.S.-er heeft tot gevolg, dat dit proces tamelijk abrupt verschiet, terwijl de rijkere begaafdheid van de gymnasiast, mede in verband met een veelzijdiger literaire vorming, dit proces geleidelijker doet verlopen, en een krachtiger verbondenheid met het concrete leven blijft behouden. Dat daar intussen ook de lengte van de opstellen wat afneemt, laat zich ook gemakkelijk verklaren uit het bovenstaande.

Daar staat dan tegenover, dat het bewustzijn van de tragiek en het beschouwende element vrij sterk toenemen. Dit bevestigt slechts, dat bovenstaande interpretatie juist is.

Wij kunnen uit alles wat wij tot nu toe gevonden hebben, enige voorlopige conclusies trekken voor de praktijk van het onderwijs.

1. Wanneer men opstellen, over een onderwerp als het gegeven, beschouwt naar de aspecten die ik genoemd heb, kan men daarin duidelijk het verloop van de ontwikkeling der leerlingen volgen. (Het ontbreken van niveaustijging in de hogere klassen van de H.B.S. neem ik hierbij aan als een weerspiegeling van een reële stilstand in de bewustheidsontwikkeling). M.a.w. zulk een opstel blijkt een betrouwbaar middel om het taalvermogen te leren kennen, en zelfs enkele andere belangrijke aspecten in de ontwikkeling der leerlingen. Wij hebben dit vastgesteld voor het geheel der klassen in vergelijking met elkander. Maar dit zou niet mogelijk geweest zijn, wanneer dezelfde waarheid niet tevens gold voor de opstellen afzonderlijk. Dus moet zulk een opstel, beschouwd naar de genoemde aspecten, ook een betrouwbaar getuigenis zijn van iedere leerling in het bijzonder (behoudens uitzonderingen).

Deze conclusie reikt in eerste instantie niet verder, dan voorzover het het gegeven soort opstel betreft. Het is duidelijk, dat b.v. abstracte onderwerpen e.d., speciale moeilijkheden met zich mee kunnen brengen. Maar dan laat het zich wel aanzien, dat wanneer men die moeilijkheden kent,

ook andersoortige opstellen mutatis mutandis als middel kunnen gelden om het taalvermogen te meten.

De ervaring, dat meermalen de waardering van een opstel niet overeenstemt met de algemene waardering van een leerling, moet dus hieruit verklaard worden, dat men bij deze waardering verschillende maatstaven aanlegt. En het is verkeerd om op grond van genoemde ervaring te menen, dat het opstel als blijk van kunnen geen waarde zou hebben.

Wij dienen ons er dus terdege bewust van te maken, welke maatstaf wij aanleggen bij de beoordeling van een opstel en wat wij eigenlijk daarin waarderen.

Ik heb in mijn vergelijking tien aspecten genoemd die in een opstel kunnen gewaardeerd worden. Welke van deze komen in aanmerking om als maatstaf te gelden ter bepaling van de ontwikkeling van de leerling?

In ieder geval zullen hiervoor die aspecten in aanmerking moeten komen, welke volgens de gegeven grafiek een constante stijging vertonen. Deze stijging stemt immers overeen met de voortgaande ontwikkeling van de laagste naar de hoogste klas.

Deze aspecten zijn: spelling, interpunctie, taalfouten, woordkeus, woordgebruik en begrip voor tragiek. (Voorzover in de grafieken hiervan afwijkingen voorkwamen, hebben wij ze altijd als een gebrek aan ontwikkeling moeten kwalificeren, wij moeten ze dus hier uit onze beschouwing elimineren als niet ter zake.)

De aspecten, die een wisselende curve vertonen, kunnen zeker niet als algemene maatstaven gelden. Maar niet uitgesloten is, dat zij (b.v. de aanschouwelijkheid) voor bepaalde leeftijden of klassen zouden kunnen gelden. Deze aspecten zijn: lengte, aanschouwelijkheid en beschouwend karakter. Ten aanzien van de zinsbouw wil ik nog enige reserve betrachten, omdat het verloop hiervan mij in dit onderzoek nog niet geheel duidelijk geworden is. Natuurlijk sluit ik niet uit, dat nog andere aspecten gevonden kunnen worden, die als maatstaf kunnen gelden.

De waardering volgens bovengenoemde aspecten: spelling enz. die ik „*constante maatstaven*” zal noemen, is een waardering van het actief taalvermogen. Evenals ik in de gehele methodiek duidelijk onderscheid gemaakt heb tussen dit en het passief taalvermogen, moet ik dit ook hier doen. Gezien het psychologisch verschil hiertussen, is het zeer wel mogelijk dat bij bepaalde leerlingen ook in de ontwikkeling hiervan aanmerkelijke verschillen bestaan. Dit moet echter nog nader onderzocht worden.

De waardering naar het begrip voor tragiek onderscheidt zich duidelijk van die volgens de andere constante maatstaven. In dit aspect komt eigenlijk tot uiting het vermogen om iets van het zieleleven van de medemens te begrijpen en mee te beleven. Het is een eigenschap die waardevoller geacht moet worden dan al de voorgenoemde. Maar ook is het duidelijk, dat zij niet altijd behoeft samen te gaan met de grootste intelligentie en de beste studiecapaciteiten. Al staat zij daarmede in natuurlijk verband, zij blijft in hoge mate afhankelijk van karakter, levensbeschouwing enz.

Voor de beoordeling van een leerling is het dus van belang, dat men een apart cijfer geeft voor de prestatie die het actief taalvermogen (in engere zin opgevat) toont, en een ander voor die eigenschap die ik aangeduid heb als begrip voor tragiek.

Hieruit blijkt hoeveel waardevoller een opstel is dan een tekstbehandeling, waar het gaat een leerling te beoordelen. De school begaat immers een ernstige pedagogische fout, wanneer zij een eigenschap niet meetelt, waarvan het duidelijk is, dat zij voor de persoonlijkheid van meer waarde is dan de overige, die wel meegeteld worden.

Wanneer een leraar Nederlands een hoog cijfer geeft voor een opstel vanwege een dergelijke persoonlijke kwaliteit, is dit pedagogisch ten volle verantwoord. Het zou onmenselijk wezen, wanneer nergens in het school-programma gelegenheid geboden werd te tonen, dat men dergelijke persoonlijke kwaliteiten waardeert. En wanneer in zo'n geval het cijfer niet overeenstemt met de algemene waardering voor de leerling, moet men daaruit niet de conclusie trekken, dat het opstel geen zuiver criterium biedt, maar integendeel concluderen, dat het opstel gelegenheid biedt eenzijdige beoordelingen aan te vullen op soms uitermate belangrijke punten.

2. Een tweede conclusie die zich opdringt, is, dat in de hogere klassen, vooral van het gymnasium, meer Nederlands taalonderwijs dringend gewenst is. Ik meen dat dit genoegzaam bewezen is aan de hand van de curven van interpunctie, taalfouten, zinsbouw, woordkeus en woordgebruik.

3. Aanschouwelijkheid van voorstelling schijnt iets te zijn, dat zeer goed door onderwijs kan worden aangeleerd, maar dat anderzijds in de hogere klassen weer vrij gemakkelijk verdrongen wordt door andere opkomende hoedanigheden.

§ 2 De beste opstellen.

Eerste klas.

Bij de opstellen van de eerste klas waren er twee, die zich onderscheidten als de beste. Ik duid ze aan als 1a en 1b.

Als ik mij afvraag, waarom ik deze de beste vond, is het antwoord: omdat ze, in vergelijking met de andere opstellen van die klas, met bijzonder weinig fouten geschreven waren, en omdat daarin goedgebouwde zinnen ordelijk, in begrijpelijk verband, op elkaar volgden.

Bij de nu volgende nadere beschouwing, blijkt, dat 1b rijker is dan 1a. Ik had beide gekwalificeerd met een 8; na dit onderzoek zou ik 1a met een 8, 1b met een 9 willen kwalificeren.

Opgemerkte fouten. ¹¹¹⁾ (zie Bijlage blz. 237)

Bij 1a merkte ik de volgende 11 gebreken op:

„een stukje buiten Oldenzaal” (vaag woordgebruik)

„de vogels sjirpten” (verkeerd woordgebruik)

„Deze (i.p.v. hij) greep de fietser” (verkeerd woordgebruik)

„Ik probeerde hem tot stoppen te manen”. Een contaminatie van

„ik maande hem te stoppen” en „ik probeerde hem ertoe te bewegen dat hij zou stoppen (tot stoppen te bewegen)”.

„dat de man op slag gedood werd.” (Dit was al vermeld, dus overbodig woordgebruik).

„van plan was om... van het station te halen.” „om” is overbodig woordgebruik.

¹¹¹⁾ Met „fout” wordt hier en in het vervolg bedoeld: wat in het algemene gecultiveerde taalgebruik van volwassenen foutief geacht wordt.

„zijn zoon in Oldenzaal van het station te halen, daar die het huwelijk van zijn dochter in zou zegenen”. Het gebruik van het voegwoord „daar” veroorzaakt een onlogische sylleps.

„die het huwelijk van zijn dochter uit De Lutte in zou zegenen.”

Het gebruik van het voorzetsel „uit” veroorzaakt hier een onlogische sylleps. De plaatsaanduiding zou hier namelijk wel betekenis hebben bij „inzegenen” (in De Lutte), maar legt een verkeerd verband, wanneer zij door het voorzetsel „uit” bij de dochter gaat behoren, van wie het hier vanzelfsprekend is, dat zij bij haar vader in De Lutte woonde.

„plus onderhouding van het gezin” (i.p.v. en tot het onderhouden) (verkeerd woordgebruik)

„het gezin van de man” (i.p.v. van de aangereden man of van de overledene. Vaag woordgebruik.)

„de politie en dokter.” (foutieve samentrekking van woordgroep.)

Bij 1b merkte ik de volgende 5 gebreken op:

„Dan volgde Hans”. In dit verband een onlogische sylleps.

„Vanmorgen” i.p.v. 's morgens of die morgen. (verkeerd woordgebruik).

(De twee laatste zinnen van de eerste alinea beschouw ik niet als een onlogische sylleps. Ze zijn bedoeld als een afzonderlijke alinea, waarmee de schrijfster (vertelster) haar verhaal onderbreekt en al vooruitloopt op hetgeen ze daarna vertelt.)

„het resultaat was gering” (teleurstellend, weinig bemoedigend) Vaag woordgebruik.

„zoals mevrouw ook vroeg” (i.p.v. een jonge priester, naar wie mevrouw ook vroeg. Onlogische sylleps).

„Wij zagen mevrouw verbleken, haar een stamelend, met verstikte stem een „dank U wel” zeggen, ... (onlogische sylleps).

Zinsbouw:

1a gebruikte 18 zinnen, waarvan 5 enkelvoudig, 5 tweevoudig samengesteld, 4 gekoppeld, 1 samengetrokken, 2 drievoudig samengesteld, en een korte taalvorm.

Het waren uitsluitend mededelende zinnen, waarvan 12 de gewone woordorde hadden, en 6 een gebruikelijke aanloopconstructie.

1b gebruikte 26 zinnen, waarvan 15 enkelvoudig, 4 tweevoudig samengesteld, 2 gekoppeld, 1 samengetrokken, 1 drievoudig samengesteld, en 3 beknopt.

22 zinnen waren mededelend, 1 vragend en 3 uitroepend. 14 hadden de gewone woordorde, en 8 een gebruikelijke aanloopconstructie.

Woordkeus.

1a gebruikte totaal 238 woorden, waarvan 120 verschillende: 118 woorden werden voor de 2e keer of voor de zoveelste keer gebruikt. Van deze 120 waren 39 zelfstandige naamwoorden, 37 werkwoorden, 13 voorzetsels, 11 bijwoorden, 3 voegwoorden, 3 bijvoeglijke naamwoorden, 6 andere bijvoeglijke woorden (telw. bez. v.nwd. aanw. v.nwd.) en 8 andere woorden (pers. v.nwd. lidw., betr. v.nwd.)

Als behorend tot een hoger stijlniveau kwamen 7 woorden in aanmer-

king genoteerd te worden manen, meedelen, veroorzaken, ter, spoedig, aldus en het voegwoord daar

De gebruikte bijv nwd waren mooi, goed en dronken

1b gebruikte totaal 304 woorden, waarvan 163 verschillende

Van deze 163 waren 44 zelfstandige naamwoorden, 37 werkwoorden, 13 voorzetsels, 25 bijwoorden, 5 voegwoorden, 12 bijvoeglijke naamwoorden (waaronder enkele deelwoorden als zodanig gebruikt), 16 andere bijvoeglijke woorden (waaronder echter 12 telwoorden, getallen) en 11 andere woorden

Als behorend tot een hoger stijlniveau noteerde ik 11 woorden signalement, resultaat, geruststellend, (op de hoogte) stellen, verbleken, schrikwekkend, nabijgelegen, verre, uiteindelijk, hoewel en gering

Verbindingswoorden.

1a gebruikte totaal 5 verbindingswoorden 3 voegwoorden, maar, en, daar, 1 terugwijzend bijwoord daarom, en een betrekkelijk voornaamwoord die (dat)

1b gebruikte totaal 9 verbindingswoorden 5 voegwoorden, 1 terugwijzend bijwoord, 2 voegwoordelijke bijwoorden (dus, toch), en een betrekkelijk voornaamwoord die

Byzonderheden

Van 1a noteerde ik twee zinnnetjes, waar deze leerling op een hoger niveau komt „ik probeerde hem tot stoppen te manen” en „Die verschenen spoedig ter plaatse, aldus een getuige die het ongeluk heeft zien gebeuren”

Het opstel van 1a was voltooid Het was opgesteld als een tamelijk uitvoerig krantenbericht, waarin eerst een ooggetuige verslag uitbrengt, en daarna de gegevens volgen omtrent het slachtoffer en de chauffeur Het geheel was vrij zakelijk

Van 1b noteerde ik één zinnetje van hoger niveau „maar het resultaat was gering”

Dit opstel was niet voltooid De leerlinge had er deze vorm aan gegeven zij stelde het voor, alsof zij bevriend was met een dochter van de aange-rede ne Het opstel was dan een gesprek, waarin deze vriendin haar vertelde, hoe haar familie in kennis gesteld werd van het ongeluk

Dit opstel heeft een veel persoonlijker karakter dan het eerstgenoemde Er wordt zelfs iets van de tragiek in voelbaar gemaakt in de ongerustheid en de ontsteltenis van de moeder (In de algemene beschouwing heb ik dit verwaarloosd als te gering in vergelijking met de rest, maar hier heeft het stellig zijn betekenis) Het krijgt zelfs een zeker stijrelief door de zinsbouw in de volgende passage

„Het signalement klopte met dat van Mevrouw' Maar nu haar man' Het kon natuurlijk zijn, dat de mensen van het station hem niet hadden opgemerkt Maar waar bleven ze dan, haar man en haar zoon' Plotseling rinkelde de telefoon' Het politiebureau van het nabijgelegen dorp'”

Bespreking.

Opmerkelijk is in beide opstellen het gebruik van korte, overzichtelijke zinsvormen Dit verleent daaraan de charme van helderheid en een-

voud. Er is juist voldoende afwisseling in de zinsbouw om deze niet een-tonig te maken.

De woordkeus is in geen van beide gevallen armoedig te noemen; wel valt daarin op het spaarzame gebruik van bijvoeglijke naamwoorden en van verbindingswoorden.

Beide opstelletjes zijn in hun soort vrij gaaf; ze vertonen niet veel fouten.

1b doet in geen enkel opzicht onder voor 1a en toont zich in sommige opzichten superieur.

1b hanteert vragende en uitroepende zinnen, 1a niet. Bij 1a noteerde ik in totaal 11 fouten, bij 1b slechts 5. 1b gebruikt meer, en meer verschillende woorden, en ook meer van een hoger stijlniveau dan 1a. 1b gebruikt meer, en meer soorten verbindingswoorden. De gehele opzet van het opstel van 1b is grootser, en het onderwerp blijkt meer doorleefd.

1b toont een fijner gevoel voor stijlnuancering. Zowel in de beheersing der taalmiddelen, als in stijlgevoel, als in de visie op het onderwerp toont 1b zich dus de meerdere.

Aangezien beide opstellen in hun soort vrij gaaf zijn, mogen we aannemen, dat beide leerlingen hier naar best vermogen geslaagd zijn. De verschillen zouden dus moeten wijzen op verschil in het ontwikkelingspeil. Alle aspecten waarin 1b zich superieur toont, hangen hier dan samen als teken van hogere ontwikkeling.

Met de gegevens die ik mij omtrent deze leerlingen verschaft heb, komt het resultaat van dit onderzoek in zoverre overeen, dat wij hier te doen hebben met uitgesproken goede leerlingen, blijkens de rapportcijfers van de lagere school, van het toelatingsexamen, en wat het vak Nederlands betreft, ook van het eerste Kerstrapport van onze school.

De geconstateerde superioriteit van 1b is minder duidelijk uit deze gegevens op te maken: de cijfers van het lagere-schoolrapport en van het toelatingsexamen van 1a waren gemiddeld iets hoger dan die van 1b. Daarbij dient te worden opgemerkt, dat bij het toelatingsexamen het cijfer voor Nederlands van 1b een plus hoger lag dan van 1a, maar dat 1b twee punten ten achter stond bij 1a in rekenen; daarvoor behaalde 1b (een meisje) slechts $5\frac{1}{2}$. Deze leerlingen waren ook niet van dezelfde lagere school afkomstig.

De cijfers die deze leerlingen gedurende het eerste trimester op onze school behaalden voor het vak Nederlands, stemmen duidelijker overeen met het geconstateerde verschil tussen deze leerlingen: 1b behoorde tot de allerbeste leerlingen, die geregeld uitstekende cijfers behaalde, 1a behoorde tot de goede, niet tot de allerbeste leerlingen, althans hij behaalde wel uitstekende cijfers voor kleinere onderdelen, maar bleef bij 1b kennelijk ten achter, waar het een proefwerk over omvangrijker stof gold.

Bij de latere rapporten bleek het verschil groter te worden. Aan het einde van de eerste klas ging 1a over met een 7 voor Nederlands en een gemiddeld cijfer van $6\frac{1}{2}$. 1b ging over met een 8 voor Nederlands en een gemiddeld cijfer van $7\frac{1}{2}$. Op het Paasrapport van de tweede klas had 1a nog zijn 7 voor Nederlands, maar zijn gemiddeld cijfer was gedaald tot 6. 1b had toen ook nog haar 8 voor Nederlands, haar gemiddeld cijfer werd 7. Aan het einde van de tweede klas bleef 1a zitten met een

5 voor Nederlands en een gemiddeld cijfer 6; 1b werd bevorderd met een 8 voor Nederlands en een gemiddeld cijfer van $7\frac{1}{4}$.

Er zijn mij nog twee factoren bekend, die de geconstateerde voorsprong van 1b naast een eventuele aanleg mede verklaarbaar maken: vooreerst was zij bijna 8 maanden ouder, en vervolgens was zij afkomstig uit een milieu, waar men aanmerkelijk meer culturele vorming mag veronderstellen dan in het landbouwersmilieu waaruit 1a afkomstig was.

Alles bijeen genomen, zijn de gegevens omtrent deze twee leerlingen van dien aard, dat er alle reden is om aan te nemen, dat het beeld, door het opstel van hen gegeven, juist is. Deze opstellen stemmen overeen met het algemene beeld van de betreffende leerlingen.

Tweede klas.

Uit de opstellen van de tweede klas heb ik er ter nader onderzoek 5 genomen, die zich bijzonder onderscheidden. Ik duid ze aan als: IIa, IIb, IIc, IId, IIe.

Door dit onderzoek is exakt aan het licht getreden, dat ik deze opstellen om geheel verschillende redenen als bijzonder goed gewaardeerd had.

IIa onderscheidde zich door een levendig begrip voor de tragiek die in het gegeven besloten lag. IIb was in vele opzichten bijzonder goed: de schrijfster gaf daarin een levendige uitbeelding van het gebeuren, waarin ook meegeleefd werd met de tragiek er van; het taalgebruik toonde weinig gebreken en verried hier en daar stijlgevoel. IIc vertoonde haast geen fouten. IId muntte uit door een levendige voorstelling en een voelbaar medeleven met de tragiek der hoofdpersonen. IIe onderscheidde zich eigenlijk alleen door een bijzonder levendige verteltrant.

Het totaalbeeld van deze 5 opstellen is vrij gecompliceerd en een beschouwing overwaard.

Opgemerkte fouten.

Bij IIa noteerde ik in totaal 19 fouten: viermaal een onlogische sylleps:

„Als je zo de krant eens nagaat, wat gebeuren er dan tegenwoordig veel ongelukken.”

„dat haar vader zo'n kapitalist was om dat allemaal zelf te betalen.”

„De groteren... die gaan verdienen. Misschien wel een baantje dat slecht betaalt.” De hierin voorkomende syllepsen zijn m.i. niet absoluut af te keuren. De opeenvolging van deze twee zinnen heeft een zekere charme; en het gebruik van „betaalt” i.p.v. „betaald wordt” is niet geheel vreemd in het taalgebruik.

eenmaal verkeerd woordgebruik: de uitdrukking: „de begrafenismis opdragen” is niet gebruikelijk. (idioomfout)

eenmaal vaag woordgebruik: „omdat waarschijnlijk het geld voor de bruiloft nu voor de begrafenis is” i.p.v. omdat het geld, dat eerst voor de bruiloft bestemd geweest was, nu waarschijnlijk voor de begrafenis besteed zou moeten worden

eenmaal foutieve plaatsing: zie het woord „waarschijnlijk” in bovenstaande zin.

een foutieve woordvorm: reed over i.p.v. overreed.

grilligheid in het tijdgebruik: de eerste alinea staat in de verleden tijd.

Zonder reden gaat de schrijfster in de tweede en derde alinea over in de tegenwoordige tijd. (Het gebruik van het woord „morgen” i.p.v. de volgende dag behoort tot de zelfde fout). Daarna gaat zij in de volgende alinea's weer zonder reden over in de verleden tijd.

overbodig woordgebruik, tautologie. „want ze hebben immers geen diploma's.”

verkeerde samentrekking: „die nu misschien van school af moeten en gaan verdienen.”

acht gevallen van woordgebruik op in deze sfeer te laag niveau:

zo'n kapitalist; zo bemiddeld;

een hele poos: lange tijd;

een baantje: een betrekking;

niet mis: streng, ongenadig;

voor hem opzitten: te wachten staan;

opknappen: repareren, herstellen;

meteen: op slag;

zo iemand: zo'n man, een dergelijk persoon.

Bij IIb

Bij IIb noteerde ik in het geheel 7 fouten:

Een onlogische sylleps: „Als hij maar niet dood is, want haar man haalde juist haar priesterzoon af.”

Verkeerd woordgebruik: er bij i.p.v. bij hem.

Overbodig woordgebruik: „Meteen gaat mevr. *even* weg en haalt haar zoon die inmiddels is aangekomen.”

Vaag woordgebruik: hij i.p.v. deze. (Hij hoort zijn biecht)

Driemaal woordgebruik op te laag niveau:

„dat er een politie voor haar neus staat.”

„Meteen”

„Ze hadden hun huis pas helemaal voor elkaar.”

Bij IIc

Bij IIc noteerde ik geen enkele fout.

Bij IId

Bij IId noteerde ik 63 fouten.

12 x Verkeerd woordgebruik:

„die vandaag zouden gebeuren.” „vandaag” i.p.v. deze dag.

„Het ging *tegenover* twee mannen.” (tussen)

„en stapte in de auto, *waar* hij al slingerend over de weg heen reed.”

„Hij moest *in aan* het eind van de Bentheimerstraat wezen.”

„zodoende” i.p.v. daarom.

„onderhand” i.p.v. intussen.

„een draadje van zijn *licht*” (van zijn lamp)

„elke keer” i.p.v. telkens.

„liep *naar* een glaasje toe.”

„bezinning” i.p.v. bewustzijn of bij zinnen.

„Massa” i.p.v. menigte.

„Achterbuurman” i.p.v. de wagen die achter hem reed.

11 x Vaag woordgebruik:

„Het was ongeveer 7.15 uur *dat* vader B. op de fiets stapte.”

„Zo, dacht hij, dat is weer hersteld, en verder *ging het* weer.”

„Er was een hevige ruzie *gekomen*.”

- „Toen was die ruzie *gekomen*.”
- „De een was smoordronken en de ander had er ook al een paar op.
(had ook al wat te veel sterke drank gebruikt.)
- „de ruzie werd zo hevig, dat *het* bijna helemaal stil was in de feest-
zaal.” (dat de omstanders er stil van werden.)
- „Deze (politieagent) *zette* de mensen opzij.”
- Onduidelijk gebruik van „hij” i.p.v. de dronken man.
- Onduidelijk gebruik van „hij” in: Vader ging de auto in en Jan
ging vanzelf mee. Onderweg is hij gestorven.
- Onduidelijk gebruik van „die man” i.p.v. de man die daar op de
grond lag.
- „Vader (stervende!) *ging* de auto in.”
- 5 x Verkeerde woordvorm:
- „gehumeerd” (gehumeurd)
- „hele veel” (heel veel)
- „niemand kon hem” (kende)
- „die knellend kleren” (knellende; misschien alleen een spelfout)
- „dringde” i.p.v. drong.
- 4 x Idioomfouten:
- „Zijn gedachten waren vol *over* de komende dingen.”
- „dat zijn eigen zoon zijn dochter mocht inzegenen in het huwelijk”
(het huwelijk van iemand inzegenen.)
- „Er bleek dat...” (het bleek dat...)
- „meteen omklemde om zijn hart een grote angst.”
- 3 x Dialecteigenaardigheden:
- „Vader ging de auto in en Jan ging vanzelf mee.” („vanzelf” heeft
hier de betekenis van: natuurlijk, vanzelfsprekend.)
- „achter hem” i.p.v. achter zich.
- „naast hem” i.p.v. naast zich.
- 3 x Eentonigheid in woordgebruik:
- 1e zin: ... op de fiets stapte enz. 2e zin ... stapte hij op de fiets.
„Zo, dacht hij, dat is *weer* hersteld, en verder ging het *weer*.”
- „Er was een hevige ruzie gekomen.” en in de volgende zin weer: toen
die ruzie was gekomen.”
- 1 x Overbodig woordgebruik:
- „stonden er een heleboel mensen er om heen.” (tautologie)
- 3 x Woordgebruik op laag niveau:
- „een heleboel mensen.” (veel)
- „een hele groep mensen” (grote)
- „meteen” (op het zelfde ogenblik).
- 4 x Onlogische sylleps:
- „Hij was pas priester gewijd en een van de allereerste die hij inze-
gende.”
- „Die ander gooide weer terug.” Het gebruik van „die” i.p.v. „de”
veroorzaakt een verkeerde aansluiting; het gebruik van „weer” even-
eens (Het was de eerste maal dat hij terug gooide.)
- „Het bloed vloede naar alle kanten.” i.p.v. er vloede bloed enz. Het
gebruik van het bepaalde lidwoord veroorzaakt hier een onlogische
sylleps.
- 3 x Foutieve samentrekking:

„De dokter en priester.”

„Op het station wachtte nog steeds Jan B. en ging maar de straat op.”

„Er werd gauw een snelverband gelegd op de ergste wonden en de knellend(e) kleren losgemaakt.”

5 x Verkeerd tijdgebruik:

„Het was ongeveer 7.15 uur dat vader B. op de fiets stapte en naar Oldenzaal reed om zijn priesterzoon af te halen die om half acht arriveerde.” (zou arriveren).

„Het feest liep ten einde toen die ruzie was gekomen.”

Nog eenmaal volt. verl. tijd waar onvolt. verl. tijd moest staan: en eenmaal het omgekeerde. Later eenmaal volt. teg. tijd i.p.v. onvolt. verl. tijd.

1 x Grillig tijdgebruik: eenmaal onvolt. teg. tijd zonder reden tussen zinnen in de onvolt. verl. tijd.

2 x Verkeerde plaatsing van woorden:

„en zo tegen de spaken elke keer kwam.”

„Zou vader het zijn?”

Een grammaticale sylleps:

„Opeens liep de een naar een glaasje toe, pakte die en smiet het de zaal in.” („die” i.p.v. dat.)

Een onvoltooide constructie:

Een lange bijwoordelijke bijzin van tijd: „toen de waard binnenkwam enz.” waarop geen hoofdzin volgt. Die bijzin behoort ook niet bij de voorafgaande zin.

Een contaminatie: „vrolijk gehumeerd.”

2 x Vaagheid in de zinsverbinding:

„De waard ging weer weg en toen stond hij op.” i.p.v. Toen de waard was weggegaan, stond hij op.

„Met een ruk gooide hij het stuur om, lette op geen verkeer en piepend achter hem hoorde hij de remmen van zijn achterbuurman.” i.p.v. lette op geen verkeer, tot hij, piepend achter zich, de remmen hoorde van de auto die achter hem reed. (De ongewone vooropgeplaats-te participiumbepaling is hier bijzonder expressief.)

Eentonigheid in de zinsverbinding: (te rekenen onder eentonigheid in het woordgebruik)

Een viervoudige en -kettingconstructie: „lette op geen verkeer en piepend achter hem hoorde hij de remmen van zijn achterbuurman en keek zodoende door het achterraampje en lette niet op het verkeer voor hem, en Boem reed hij zo tegen het rijwiel dat voor hem reed.”

Bij IIe

Bij IIe noteerde ik in het geheel 17 fouten:

3 x Verkeerd woordgebruik:

„Bij het dichtstnabijzijnde huis” („bij” i.p.v. „in”).

„Een droevige familie bidt voor hun vader. (bedroefde).

„Vorige week werd mijnheer Breedhorst daar ook gedood *door* onvoorzichtig oversteken.”

3 x Vaagheid in woordgebruik:

„Dat het lichaam van de man verwrongen zat tussen trottoirband en wiel van de auto.” (tussen de trottoirband en een wiel van de auto).

„De verongelukte werd erop gelegd en *ging* de wagen in.”
 „De agent zei het tegen de commissaris.” (Het gebruik van „het” is in de context niet verantwoord, het vervangt niet iets dat in de voorafgaande zin genoemd is. De zin had moeten luiden: de agent deelde nu aan de commissaris mede, dat deze man de eigenaar was van de gevonden auto.)

2 x Eentonigheid in woordgebruik:

„De man” i.p.v. hem, waar „de man” reeds gebruikt is.
 „Toen werd de brancard uit de ziekenwagen gehaald en de verongelukte werd erop gelegd en *ging* de wagen in.”

2 x Idioomfouten:

„Er werd gewerkt met stilzwijgen” (onder stilzwijgen of stilzwijgend).
 „Een onderzoek wat enz.”

3 x Onlogische sylleps:

„Hij was op weg om zijn priesterzoon Jan te halen om de volgende dag het huwelijk van zijn oudste dochter in te zegenen.”
 „de man” waar volgens het zinsverband „een man” moet staan.

De volgende kleurloze zinsverbinding veroorzaakt eigenlijk een onlogische sylleps:

„Snel werd hij naar het St. Antoniusziekenhuis gebracht *en* de politie stelde een nauwkeurig onderzoek in, wat tot nog toe niets opleverde.”

1 Grammaticale sylleps:

„Een droevige familie bidt voor *hun* vader.”

3 x Verkeerd tijdgebruik:

Tweemaal de onv. verl. tijd gebruikt, waar volt. verl. tijd had moeten staan.

„Die het slachtoffer was geworden.” waar „is geworden” had moeten staan.

Zinsbouw.

Ila schreef 6 enkelvoudige zinnen, 10 tweevoudige, 8 meervoudige en 10 beknopte;

Ilb schreef 23 enkelvoudige zinnen, 12 tweevoudige, 5 meervoudige en 2 beknopte;

Ilc schreef 15 enkelvoudige zinnen, 4 tweevoudige, 1 meervoudige en geen beknopte;

Ild schreef 27 enkelvoudige zinnen, 12 tweevoudige, 11 meervoudige en 3 beknopte;

Ile schreef 21 enkelvoudige zinnen, 8 tweevoudige, 10 meervoudige en 4 beknopte.

Van de vele andere notities die ik hierover gemaakt heb, schijnt mij alleen vermeldenswaard, dat Ilc uitsluitend in mededelende zinnen schreef, terwijl de anderen ook vragende en uitroepende constructies gebruikten, Ilb en Ile ook nog gebiedende constructies.

Woordkeus

Ila gebruikte in totaal 388 woorden, waarvan 156 verschillende; 40 zelfst. nwd., 29 werk., 30 bijw., 7 bijv. nwd., 15 andere bijv. woorden, 12 voorzetsels, 9 voegw., en 14 andere zelfst. woorden.

Ik merkte hierbij 7 woorden op van hoger niveau: kapitalist, diploma,

verantwoording, vonnis, schadevergoeding, afleggen (bij: verantwoording) waarschijnlijk.

Echter ook 6 woorden uit een lager niveau: ('n hele) poos, baantje, (er zal nog wel gevangenisstraf voor hem) opzitten, opknappen, meteen, (de vonnissen zijn meestal niet) mis.

I Ib gebruikte in totaal 399 woorden, waarvan 191 verschillende: 49 zelfst. nwd., 47 werkw., 31 bijw., 11 bijv. nwd., 18 andere bijv. woorden, 14 voorzetsels, 5 voegw., en 16 andere zelfst. woorden.

Ik merkte 3 woorden op van hoger niveau: mededelen, inmiddels en bedroefd. Ook 1 woord van lager niveau: meteen.

I Ic gebruikte in totaal 213 woorden, waarvan 112 verschillende: 46 zelfst. nwd., 26 werkw., 5 bijv. nwd., 5 andere bijv. woorden, 14 bijwoorden, 9 voorzetsels, 3 voegw. en 4 andere zelfst. woorden.

Ik merkte 4 woorden van hoger niveau op: letsel, ter plaatse, vermelden en bekomen (krijgen). Geen woorden van lager niveau.

I Id gebruikte in totaal 557 woorden, waarvan 254 verschillende: 65 zelfst. nwd., 65 werkw., 46 bijw., 24 bijv. nwd. (ook deelw.), 13 andere bijv. woorden, 17 voorzetsels, 5 voegw. en 19 andere zelfst. woorden.

Ik merkte 3 woorden van hoger niveau op: arriveren, plaatsen en omklemmen (dit laatste echter verkeerd gebruikt).

I Ie gebruikte in totaal 515 woorden, waarvan 239 verschillende: 61 zelfst. nwd., 58 werkw., 44 bijw., 22 bijv. nwd., 14 andere bijv. woorden, 17 voorzetsels, 6 voegw., 17 andere zelfst. woorden.

Ik noteerde 11 woorden van hoger niveau: invloed, stilstand, levensgeesten, assistent, wijken, instellen, opleveren, reeds, dichtstnabijzijnde, noodlottig en omstreeks.

Bijzonderheden.

I Ia ging in haar opstel de tragische gevolgen na voor alle betrokken personen, en deed dit op een retorische wijze, d.w.z. lyrisch-beschouwend. Het vormde een goed geheel, met als besluit: „En dit alles zou niet gebeurd zijn, als de man niet dronken was geweest. Maar ja? . . .

I Ib verhaalde hoe de moeder geroepen werd naar haar man, die een ongeluk had gekregen; en hoe de man stierf, toen zij met haar kinderen om het bed stond.

Haar stijl werd verlevendigd door het gebruik van het praesens, en door een vrij frequent gebruik van de directe en de z.g. onafhankelijke indirecte rede.

Ik noteerde 4 expressieve zinnestels: Er zal toch niets gebeurd zijn? Als hij maar niet dood is. Zo wit en akelig ziet hij er uit. Met veel inspanning heeft hij het gezegd.

I Ic gaf een zakelijk, vrij nauwkeurig bericht van het ongeval. Als opstel was het kaal en emotioneel, maar degelijk verzorgd en in zijn soort af.

IId beschreef eerst hoe gelukkig de vader op weg ging om zijn zoon af te halen;
daarna, hoe iemand met ruzie van een bruiloft wegliep;
dan hoe de laatste het ongeluk veroorzaakte;
tenslotte, hoe de zoon zijn vader vond op straat.

Ik noteerde hier verscheidene expressieve zinnen: „Opeens liep de een naar een glaasje toe, pakte dat en smiet het de zaal in. Toen was de ruzie pas goed begonnen.” Soortgelijke gespannen constructies kwamen nog tweemaal voor, benevens de volgende: „en lette niet op het verkeer voor hem, en boem! hij reed zo tegen het rijwiel dat voor hem reed. Gierend stopte hij. Het ongeluk was gebeurd”. „Op het station wachtte nog steeds Jan B.” Praten kon vader niet meer.” En de interessante passage: Meteen omklemde om zijn hart een grote angst. Zou vader het zijn? Hij holde er naar toe. Dringde zich door de massa heen, en ja, het was vader.”

Ile liet iemand het gebeurde aan een ander vertellen, levendig, vol afwisseling en aanschouwelijk, zeer getrouw aan de natuurlijke gesproken taal.

Ik noteerde hier drie expressieve passages:
„en toen, vlak bij het huis van de winkelier gebeurde het: met veel ge-
raas kwam een auto de hoek om, slingerend van de ene kant naar de
andere. Mijnheer Jansen moet het toen niet op tijd hebben opgemerkt,
want toen de auto op hem afslingerde, was hij te verbouwereerd om nog
uit te wijken. Hij werd meters meegesleurd.”

„’s Morgens om half acht kwam een man naar het politiebureau. Hij
zag er goor uit; hij wachtte niet eens totdat de agent iets vroeg, maar
riep: „Waar is mijn auto, ik heb er gisteravond nog in gereden en nu is
hij weg.”

„Gaat U maar eens mee meneertje.” „Waarheen, waarheen,” schreeuw-
de de man. „Dat zul je wel zien.” De agent kende geen pardon en nam de
man mee naar de commissaris.”

Nadere bespreking.

Om dit ingewikkeld geval te bespreken, wil ik gebruik maken van praedicaten.

Er valt te constateren, dat degene (IId) die de meeste stijlfouten maakt, ook de meeste taalfouten maakt, en dat het tegenovergestelde ook blijkt (bij IIc). Wij kunnen daarom aan de taalgebruiker een eigenschap toekennen, die een zodanige beheersing inhoudt, dat hij daardoor geen taal- of stijlfouten maakt. Ik zal deze eigenschap noemen: *vormvastheid*.

Sommigen gebruiken een groter verscheidenheid van zinsvormen dan anderen. Om dit aan te geven noem ik hun opstel: *vormrijk* (het tegenovergestelde: *vormarm*).

Zo kunnen wij ook spreken van: *woordrijk* en *woordarm*.

Met *bewust* bedoel ik de eigenschap waardoor de taalgebruiker besef toont van wat het gegeven (de stof van het verhaal) inhoudt.

Men zou geneigd zijn te denken, dat vormvastheid tevens gevoeligheid voor de expressiewaarde van de vorm inhield, doch uit dit onderzoek blijkt dat dit niet zo is: IIc toont zich zeer vormvast, maar van genoemde gevoeligheid blijkt bij hem weinig; IId daarentegen blijft in vormvast-

heid ver beneden de maat, terwijl zij meer dan de anderen gevoelig blijkt voor de expressiewaarde van de vormen. Daarom moeten wij de *vormgevoeligheid* als een afzonderlijke eigenschap onderscheiden. Deze eigenschap toont zich in de beheersing van bijzonder expressieve vormen.

Ook moeten wij nog onderscheiden: bewust, concreet en aanschouwelijk: IIa en IIb zijn beide zeer bewust, maar IIb is veel concreter, zij geeft gestalte aan datgene waarvan zij zich bewust is.

IIc en IId zijn in hun concreetheid iets aanschouwelijker dan IIb, d.w.z. zij beschrijven meer wat zintuiglijk (door horen en zien) wordt waargenomen.

Op grond van mijn onderzoek stel ik nu het volgende vast:

IIa

IIa blijkt weinig vormvast. Dit betekent, dat zij in verhouding tot de andere hier besproken leerlingen, weinig vorderingen heeft gemaakt in datgene wat in het bijzonder in de Nederlandse les onderwezen wordt.

In dit geval moet ik alle verdere verklaring laten ophouden bij de mededeling, dat deze leerlinge van een andere school afkomstig is, nl. een Mulo.

Zij blijkt vormrijk, ongeveer zoals IId;

tamelijk woordarm;
zeer bewust;
weinig vormgevoelig;
weinig concreet;
zeer weinig aanschouwelijk;

Als ik de vormverscheidenheid van de zinsbouw buiten beschouwing laat, concludeer ik, dat deze leerlinge wel een zekere rijpheid van geest toont, maar overigens in alle opzichten schraal voor de dag komt.

De geconstateerde rijpheid is te verklaren door de leeftijd: het meisje is drie jaar ouder dan de meeste andere leerlingen van die klas. De genoemde schraalheid zou doen veronderstellen, dat we hier met een zwakke leerling te maken hebben. Dit stemt niet geheel overeen met de gegevens die ik omtrent deze leerling bezit. Berekend naar het gemiddelde van haar rapportcijfers, Kerstmis 54, is zij de 5e van 19 leerlingen. Daarbij moet echter in aanmerking genomen worden, dat zij geen latijn volgt, wat juist een van de zwaarste vakken is. Nederlands is een van haar zwakste vakken, waarin zij met moeite voldoende behaalt. Omdat haar vooropleiding anders is, zijn de gegevens moeilijk te interpreteren. De ongelijkheid, die ik in het opstel constateerde tussen het bewustzijn en de taalbeheersing schijnt zich hierin te demonstreren, dat zij zich in verscheidene vakken een goede leerlinge toont, maar in het vak Nederlands een zwakkere: de 15e van 19 leerlingen.

Haar volgende rapporten worden wel zwakker, maar zij kan dat jaar toch normaal bevorderd worden. Het jaar daarop is zij een middelmatige leerlinge, die nog met enige herexamens naar 4 H.B.S. overgaat.

IIb blijkt behoorlijk vormvast, vormrijk en woordrijk (terwijl het totale woordental slechts 11 hoger ligt dan bij IIa. is het getal der verschillende woorden 35 hoger), bewust, vormgevoelig, concreet, maar minder aanschouwelijk. Dit zou dus het product moeten zijn van een behoorlijke, normaal ontwikkelde leerlinge, van wie men alleen zou kunnen veronder-

stellen, dat zij meer verstandelijk dan zintuiglijk ingesteld is. Dit stemt wel overeen met de gegevens van het Kerstrapport, dat niet boven de 7, en slechts tweemaal beneden de 6 (meetkunde en natuurkunde) gaat, een gemiddelde oplevert van $6\frac{1}{2}$, waardoor zij berekend moet worden als de 13e van 19 leerlingen. In het vak Nederlands als de 6e.

De twee stijlgebreken, die ik bij deze leerlinge noteerde, waren beide van de soort, waarvan ik er bij de vorige leerlinge 8 noteerde: woordgebruik op te laag niveau: „ze hadden hun huis pas helemaal voor elkaar” en: „dat er een politie voor haar neus staat.”

Ilc blijkt zeer vormvast, maar vormarm, woordarm, weinig bewust, weinig vormgevoelig, tamelijk concreet en enigszins aanschouwelijk. Zijn opstel levert het beeld van iemand met weinig geest, maar met voldoende ontwikkeling om hierover exact te beschikken. Het staat nagenoeg op hetzelfde peil als dat van *Ila*.

Door de nauwkeurige vergelijking der opstellen, wordt steeds duidelijker, hoe moeilijk het is, opstellen naar waarde te taxeren met behulp van een cijfer. *Ila*, *Ilb*, en *Ilc* zijn resp. minder bewust, maar daartegenover vormvaster. Dit moet verband houden met het feit, dat aan de taalbeheersing hogere eisen gesteld worden, naarmate zich een hogere bewustheid wil uiten.

Wij doen verkeerd, als wij deze drie opstellen gelijkelijk honoreren b.v. met een 8, omdat zij om bepaalde redenen boven de rest uitsteken. Zij zijn kennelijk niet gelijkwaardig. Wanneer men voor afzonderlijke aspecten aparte cijfers zou geven, zou men tot een soortgelijk resultaat komen b.v. *Ila*, bewustzijn 10, taalbeheersing 6, *Ilb* resp. 8,8, *Ilc* resp. 6, 10. De neerlandicus staat hier voor het haast onoplosbare probleem, hoe geheel onherleidbare grootheden toch tot elkaar te herleiden in een cijfer. Hij zou ook geheel verkeerd doen, wanneer hij alleen een cijfer zou geven voor datgene wat in het bijzonder in de Nederlandse les onderwezen wordt, dus voor datgene wat ik hier aangeduid heb met het woord „taalbeheersing.” *Ilc* maakte geen fouten en leverde een opstelletje, dat in zijn soort onberispelijk was, hij zou dus een 10 krijgen. Maar de leraar weet bijna zeker, dat deze zelfde leerling zal falen in de hogere klassen, omdat hij noch literatuur, noch andere moeilijkere teksten zal kunnen lezen.

De enig mogelijke oplossing in deze kwestie lijkt mij nu, dat hij de leerlingen klassificeert naar verschillende bewustheidsniveau's, en dan een cijfer geeft voor de taalbeheersing. In dit geval dus: *Ila*, niveau A, cijfer 6; *Ilb*, niveau B (lager), cijfer 7; *Ilc*, niveau D (om de mogelijkheid van een tussenniveau open te laten), cijfer 10.

Uit de cijfers van het kerstrapport blijkt ook, dat *Ilc* een zeer zwakke leerling is: hij is één van de drie leerlingen in die klas, die gemiddeld onvoldoende heeft. Met het gemiddelde cijfer van $5\frac{5}{13}$ is hij de 18e van 19 leerlingen. Voor Nederlands heeft deze leerling voldoende (6), dank zij goede cijfers voor stijl oefening en lezen, maar op het gebied van spraakkunst is hij een van de twee leerlingen, die daarvoor absoluut onvoldoende behaalden.

Goede taalbeheersing op laag niveau moet dus lager gewaardeerd worden dan zwakke taalbeheersing op hoog niveau. Voor de persoon in kwes-

tie moet het echter gelden als teken van een harmonische uitgroei van zijn (zwak begaafde) aanleg.

IId blijkt zeer weinig vormvast, maar vormrijk, zeer woordrijk, sterk bewust, bijzonder vormgevoelig, vrij concreet en aanschouwelijk. In veel opzichten vormt deze leerling de tegenpool van *IIC*. Volgens boven voorgestelde klassificatie zou ik dit opstel waarderen met: niveau A, cijfer 4.

Deze leerlinge, die in veel opzichten beter ontwikkeld schijnt dan haar medeleerlingen, blijkt van de Nederlandse lessen heel weinig profijt getrokken te hebben, inzake taal en stijl.

Haar kerstrapport maakt uit, dat zij de tweede van de klas is, met een gemiddelde van $7\frac{5}{12}$. Voor Nederlands is zij evenwel, volgens ditzelfde rapport de 18e, gemiddeld nauwelijks voldoende. Zij zit voor het tweede jaar in deze klas.

Dit geval is voor mij moeilijk te verklaren. Ik zou geneigd zijn te denken, dat we hier met een leerlinge te doen hebben, die wel voldoende begaafdheid bezit, maar die om een of andere reden in het voorgaande jaar onvoldoende gestudeerd heeft. Ik heb mij echter hieromtrent geen zekerheid kunnen verschaffen. In ieder geval bewijst dit geval de deugdelijkheid van de voorgestelde klassificatie: het niveau weerspiegelt hier wat de leerling gemiddeld waard is, het cijfer alarmeert het gebrek aan vormvastheid in de beheersing van de Nederlandse taal.

Ile, blijkt middelmatig in vormvastheid, wel vormrijk, woordrijk, weinig bewust, maar vormgevoelig, weinig concreet en enigszins aanschouwelijk.

Uit deze kwalificatie zou zijn af te leiden, dat we hier te doen hebben met een middelmatige leerling, die evenwel in zeker opzicht boven het middelmatige uitstijgt. Dit opzicht, waardoor hij woordrijk, vormgevoelig en enigszins aanschouwelijk wordt, zou dan gekarakteriseerd kunnen worden als „een levendig temperament.” Daardoor is zijn niveau hoger dan dat van *IIC*, maar het blijft beneden dat van *IIf*. Wij moeten dit opstel dus waarderen met: niveau C, cijfer 6.

Een soortgelijke moeilijkheid als bij *IId* doet zich hier voor, nl. dat deze waardering niet geheel overeenstemt met wat ik van het kerstrapport aflees. Volgens dit rapport is deze leerling de 6e (tezamen met een andere leerling) van de 19 leerlingen, met gemiddeld $6\frac{12}{13}$. Zijn opstel ligt èn naar het niveau, èn naar het cijfer iets lager.

Ik merk nu op, dat van de 5 besproken leerlingen van deze klas juist *IId* en *Ile* leerlingen zijn die doubleren. Dit wettigt het vermoeden, dat bij doublerende leerlingen de verhoudingen tussen opstelprestaties en gemiddelde onderwijsresultaten gecompliceerder zijn.

Aan het eind van deze bespreking van 5 opstellen van een tweede klas, maak ik melding van een eigenaardig verschijnsel, dat ik heb opgemerkt bij de onderlinge vergelijking.

Wanneer men deze vijf leerlingen rangschikt volgens het gemiddelde cijfer van hun kerstrapport, verkrijgt men deze volgorde:

IId - *IIf* - *Ile* - *IIf* - *IIC*. (resp. een lager cijfer.)

Wanneer men hen echter rangschikt naar de vormvastheid, die in het opstel tot uiting kwam, verkrijgt men deze volgorde:

IIC - IIB - IIE - IIA - IID. (resp. minder vormvast.)

Wij constateren hier dus een omgekeerde evenredigheid tussen de gemiddelde prestaties van deze leerlingen en hun vormvastheid. Natuurlijk volgt hieruit niet, dat dit altijd zo is, maar het feit dat het zich hier voordoet, bewijst, dat de vormvastheid, op zichzelf genomen, niet aangeeft of een leerling beter of minder goed is, men kan een leerling daar niet zonder meer naar afmeten.

Rangschikt men de leerlingen volgens het bewustheidsniveau, dan krijgt men weer een andere volgorde: IIA - IID - IIB - IIE - IIC. Ook deze rangorde wijkt teveel af van de eerstgenoemde, zodat wij ook het bewustheidsniveau een betrekkelijk criterium moeten achten.

Vormvastheid en bewustheidsniveau in onderling verband gezien, zoals wij boven geklassificeerd hebben, moeten evenwel in hoofdzaak het peil bepalen dat de leerling bereikt heeft in het vak Nederlands. Daarop immers is het onderwijs in de Nederlandse taal in hoofdzaak gericht, althans het onderwijs ter ontwikkeling van het actieve taalvermogen op de middelbare school, aangezien dit zich het elementaire ten doel stelt.

Wij moeten dus een methode bedenken om een verantwoord cijfer te geven, dat dit peil aangeeft, voorzover een cijfer dit kan doen.

Ik heb eerst geprobeerd het niveau zelf in cijfers uit te drukken om dan door vermenigvuldiging en deling tot een eindcijfer te geraken. Hiermede verkreeg ik geen bevredigende resultaten. Wel bevredigend wordt het resultaat, wanneer wij aan een vaste combinatie van niveau en cijfer een ander cijfer toekennen en dan de kwalificatie van een opstel vergelijken met de vaste combinatie. Dus als volgt:

A 10 is 10; A 5 is 7; B 10 is 8; B 5 is 6; C 10 is 7; C 5 is 6; D 10 is 6; D 5 is 5.

IIa is gekwalificeerd als A 6— krijgt dus: 7 plus.

IIB is — — — B 7—, — — 7

IIC is — — — D 10 — — 6

IId is — — — A 4 — — $6\frac{1}{2}$

IIe is — — — C 6 — — 6 plus

Wanneer wij nu de rangorde bepalen, krijgen wij dit resultaat:

IIa, IIB, IId, IIE, IIC. Deze rangorde wijkt van de rangorde volgens het kerstrapport alleen hierin af, dat IId en IIE resp. 2 en 1 plaats naar achteren verschoven zijn. Dit drukt dan uit, dat deze leerlingen in het vak Nederlands ten achter staan bij het gemiddelde cijfer van het kerstrapport.

Op grond van andere kwaliteiten kunnen deze cijfers natuurlijk nog wat naar boven of naar beneden afgerond worden, of men kan er andere, afzonderlijke cijfers aan toevoegen, b.v. voor spelling.

Derde klas H.B.S.

Van de opstellen uit 3 H.B.S. waren er twee die zich onderscheidden. Ik zal ze aanduiden als 3a en 3b.

Deze beide opstellen waren, zoals uit de bespreking zal blijken, niet gelijkwaardig, maar zij onderscheidden zich toch van de overige door een zelfde eigenschap nl. een zekere rijpheid van taalvorm. Kreeg ik bij de opstellen uit de voorgaande klassen, hetzij door de primitiviteit van voorstel-

ling, hetzij door een zekere onbeholpenheid in de manier van uitdrukken, telkens duidelijk de indruk dat ik te doen had met „kinderwerk”, hier is dit veel minder het geval. Ook hier constateer ik evenwel, dat 3a, die op een lager niveau schrijft dan 3b, vollwassener in zijn vormbeheersing blijkt dan 3b.

Taalfouten: Bij 3a noteerde ik eigenlijk maar één echte taalfout.

3a: „zonder te stoppen reed de auto door *en lag de man* onbewegelijk op de straat.” (ongemotiveerde inversie)

Bij 3b vier: „Op slot” (i.p.v. tenslotte.)

„Telkens kwam de gedachte weer op, op die gelukkige dag.”

(De gedachte kwam op; en: telkens kwam de gedachte weer terug op...)

„In plaats van een prachtig feest was alles in grote rouw.”

(In plaats van in feeststemming was alles in rouw; en: in plaats van een prachtig feest was er nu diepe rouw.)

(Dokters) probeerden de levensgeesten van *allebei* op te wekken. (i.p.v. bij hen.)

Stijlgebreken. Bij 3a noteerde ik 5 zinnen met stijlgebreken, bij 3b eveneens 5 zinnen.

De zinsbouw heb ik hier niet meer nagegaan, omdat mij in de loop van mijn onderzoek gebleken was, dat hierin voor mijn doel moeilijk aanwijzingen te vinden waren.

Woordgebruik: 3a gebruikte in totaal 459 woorden; waarvan 212 verschillende: 64 subst., 54 werkw., 32 bijw., 19 bijv. nwd., 18 voorzetsels 6 voegw., 12 andere zelfst. woorden en 7 andere bijv. woorden.

3b gebruikte in totaal 392 woorden, waarvan 211 verschillende: 70 zelfst. nwd., 38 werkw., 45 bijw., 14 bijv. nwd., 15 voorzetsels, 1 voegw., 12 andere bijv. woorden en 16 andere zelfst. woorden en tussenwerpsels.

Bijzonderheden: 3a stelde zijn verhaal als volgt op:

Eerst gaf hij een beschrijving van de fietser, en vermeldde daarbij de gegevens die voor het verhaal nodig waren.

Daarop volgde een korte duidelijke mededeling van het ongeval.

Daarna schetste hij de situatie en vertelde, dat men de man met de ziekenauto wegbracht.

Dit gehele verhaal is zakelijk gehouden, er is niet te bespeuren, dat deze leerling zich enigszins bewust was van de tragiek van het geval.

Wel noteerde ik 5 plaatsen, waar het meegedeelde aanschouwelijk wordt beschreven.

Ik merkte op, dat deze leerling verscheidene breedgespannen constructies gebruikte.

Ik noteerde nog een suggestieve zin: „Met loeiende sirenes kwam de politie, en even later kwamen de dokter en de ziekenwagen.”

3b stelde haar verhaal als volgt op:

Zij beschreef eerst realistisch het gedoe in huis, waar de vader vertrok. Daarna tekende zij de stemming van de vader. Met enkele scherpe trekken suggereerde zij dat het ongeluk gebeurde. Verhaalde dan hoe de dronken feestganger dit veroorzaakt had. Toen liet zij de politie en de geneeskundige dienst optreden. Tenslotte werd nog even de tragiek van het ongeval voelbaar gemaakt in enkele zinnen over de begrafenis. In de gehele opzet van dit opstel is merkbaar, dat deze leerlinge zich wel bewust was van de tragiek van dit geval.

Bespreking.

3a toont zich in dit opstel tamelijk vormvast, middelmatig woordrijk, weinig bewust en enigszins vormgevoelig. Wij zouden dit opstel moeten waarderen met: niveau C 8. Het levert het beeld van een leerling, die nog niet tot een hoger bewustzijnsniveau gekomen is, maar zijn niveau behoorlijk, met een zeker gemak, maar niet excellent beheerst. Hij zou dus een niet bijzonder intelligente, maar behoorlijke leerling moeten zijn, zonder veel moeilijkheden.

Dit stemt niet overeen met zijn kerstrapport, volgens hetwelk hij met een gemiddelde van $5\frac{3}{7}$ de 20e van 25 leerlingen is.

Ik weet in dit geval zeker, dat dit gebrek aan overeenstemming niet veroorzaakt wordt door een misleidend beeld van het opstel, maar door het rapport. Ik ken deze leerling persoonlijk zeer goed, ook zijn familie, en ik weet dat een ernstig gebrek aan toelichting hier de oorzaak geweest is van dit slechte rapport. Ook zijn ouders en de docenten in het algemeen oordeelden er zo over. We hebben hier te doen met een leeftijdsverschijnsel. Het opstel levert hier als test dus kennelijk beter resultaat dan een schoolrapport. (Het paasrapport was ook wel weer beter.)

De stijlfouten kunnen wij als volgt groeperen:

Onduidelijk woordgebruik: „Een van de *voorbijgangers* rende naar het dichtstbijzijnde huis enz.” (Het verband vergt: een van hen, of een van de mensen die daar toevallig aanwezig waren.)

Woordgebruik van verkeerd niveau: „De man die de auto bestuurde, werd *gauw* achterhaald . . .” (spoedig, na korte tijd.)

Verkeerde plaatsing van de woorden: „en toen bleek dat de man *dronken, na ruzie op een bruiloft*, was weggegaan.”

Onvoldoende beheersing van een samengesteld geheel van zinnen:

Vaagheid in de verbinding: „De man zag dit te laat aankomen *en* probeerde nog uit te wijken naar rechts, maar het was reeds te laat.” „De dokter stelde een vluchtig onderzoek in *en* kon alleen de dood constateren.”

Grilligheid in de constructie (gebrek aan symmetrie). Er werd stilzwijgend gekeken naar het lijk en langs de kant van de weg stonden groepen mensen het ongeluk te bespreken.”

Deze fouten zijn van dezelfde soort als ook in de tweede klas geconstateerd zijn; ze worden alle door de oefeningen van Kramer bestreden.

3b toont zich minder vormvast dan 3a, maar duidelijk woordrijker, bewuster, suggestiever ook in haar manier van vertellen. Dit opstel zouden wij moeten waarderen met: B7.

Het beeld dat dit opstel geeft, is dat van een vrij intelligente leerlinge met een vrij levendige verbeelding, die zij nog niet volkomen beheerst.

Dit stemt zeer goed overeen met het kerstrapport, volgens welk zij met een gemiddelde van 7¹/₁₄ de derde van 25 leerlingen was.

Ik noteerde bij haar 5 zinnen met stijlfouten:

Vaag woordgebruik (vijfmaal):

„Een grote menigte mensen stond om de *rommel*” (Het verband vergt iets als: de vernielde auto's.)

„Brandweermannen haalden de *rommel* uit elkaar!” (Dit staat een zin verder; daartussen kan men nog een weinigzeggende tautologie opmerken: „Alles was stuk, niets was er heel!”)

„Dokters stonden om de 2 mannen heen.” (Hier onduidelijk i.p.v. de twee slachtoffers van het ongeluk.)

„Vlug kwamen er ziekenauto's en werden ze weggereden. Alles werd van de straat gehaald.” (Ik zou dit aldus verbeterd hebben willen zien. Er kwamen ziekenauto's en daarmee reed men hen weg. De wrakstukken van de vernielde auto's werden weggehaald en de straat werd gereinigd).

III *gymnasium*

In III gymnasium waren vier opstellen duidelijk beter dan de rest; ik zal ze aanduiden als IIIa, IIIb, IIIc, IIId.

Van IIIa waardeerde ik een zekere evenwichtigheid van stijl, die vooral veroorzaakt werd door een goede zinsbouw en een natuurlijk verloop van de vertelling.

Omdat het verschil tussen taalfout en stijlfout soms moeilijk vast te stellen is, en omdat dit verschil, zoals gebleken is, meestal weinig ter zake doet, noem ik in het vervolg deze fouten tezamen. Over de groepering kan de lezer dan ook zelf verder oordelen.

Bij IIIa nu streepte ik 11 fouten aan:

Verkeerd woordgebruik: (taalfouten) (zeven maal).

„Een jongeman, die met zijn verloofde *naar de bruiloft was*, kreeg plotseling ruzie met een kellner.” (i.p.v. op een bruiloft aanwezig was.)

„Het slot was dat de jongeman, in zeer opgewonden toestand, het huis *met zijn auto verliet*.” (i.p.v. het huis verliet en in zijn auto stapte.)

„Juist *op deze tijd* fietste er een forse man etc.” (i.p.v. op dit ogenblik.)

„... fietste er een forse man, met een door zorgen gebogen rug, de straat *af*.” (i.p.v. door.)

„een auto, die met veel geslinger de weg *af kwam*.” (i.p.v. over de weg reed. Er is hier geen sprake van een hoogte die afgereden werd) „en belde (in een telefooncel) *voor* een dokter.” (i.p.v. om een dokter, of belde een dokter op.)

„Een treurige *stoet* reed naar het ziekenhuis.” (die stoet kan in het verband niet anders geweest zijn dan een ziekenauto.)

Vaagheid in het woordgebruik. (meer als stijlfouten te kwalificeren) (driemaal)

„Na een week van zware arbeid was het *prachtig* om in de vrije natuur te fietsen.” (Het woord prachtig is hier als een vaag passe-partout gebruikt, enigszins gewestelijk, in plaats van: heerlijk.)

„De *mist* die boven het veld hing, dekte het toe als met een spreij. (bedoeld is: dauw.)

„Snel liep *hij* naar de dichtsbijzijnde telefooncel.” (In het verband is dit gebruik van „*hij*” niet duidelijk, aangezien de passage ervoor het slachtoffer beschrijft.)

Overdreven woordgebruik. (stijlfout) (eenmaal):

„De man lag daar *totaal* levenloos . . .”

Merkwaardig genoeg, toonde deze leerling, die zo veel fouten in het woordgebruik maakte, zich in dit opstel toch tegelijk naar verhouding tamelijk woordrijk: hij gebruikte 270 woorden, waarvan 165 verschillende: 50 zelfst. naamwoorden, 32 werkwoorden, 35 bijwoorden, 16 bijv. nwd., 4 voegw., 13 voorzetsels, 6 andere zelfst. woorden en 9 andere bijv. woorden. Vooral een betrekkelijk royaal gebruik van bijwoorden en bijv. nwd. valt hier op.

Dit opstel toont dus een eigenaardig beeld van taalbeheersing. de leerling is zeer vast in de zinsconstructie, maar weinig vormvast in de woordbeheersing; wel tamelijk woordrijk.

Van bijzondere vormgevoeligheid heb ik niets kunnen ontdekken.

Van aanschouwelijkheid is wel iets aanwezig, er zijn enkele trekjes die het besprokene wat veraanschouwelijken, maar sober.

Het bewustheidsniveau ligt niet hoog; het geheel is nogal sober en zakelijk verteld. Toch is er nog een zweem van de tragiek van het geval merkbaar door de tegenstelling van de even geschetste gelukkige stemming van de fietser en het droevige vervolg. Ik zou het geheel willen kwalificeren met: niveau C. cijfer 6—. Het verwijst dus naar een middelmatige leerling, die evenwel een bijzonder goede eigenschap moet bezitten, waardoor hij in staat is goede zinnen te schrijven en deze smaakvol te ordenen.

Volgens het Kerstrapport was deze leerling de tweede van 17 leerlingen met gemiddeld 7⁴/13. Zijn overgangsrapport aan het einde van dit jaar lag wel iets lager: volgens dit was hij de vierde van 17 leerlingen met een gemiddeld cijfer dat iets beneden de 7 lag, maar in ieder geval hebben we hier te doen met een goede leerling.

Men zou hier dus kunnen zeggen, dat de kwalificatie van het opstel niet overeenstemt met de kwalificatie van de leerling in zijn geheel genomen. Dit verschil is voornamelijk gelegen in de vormvastheid met betrekking tot de woordbeheersing. De zinsbeheersing lag immers boven het middelmatige. Dat het bewustheidsniveau betrekkelijk laag ligt, daarover behoeven wij ons niet te verwonderen. Een hoger bewustheidsniveau heb ik ook in 3 H.B.S. niet aangetroffen, tenzij bij een meisje. Op deze leeftijd kunnen wij blijkbaar moeilijk van een jongen iets meer verwachten.

Wij komen hier dus weer, voor de zoveelste maal, tot de conclusie, dat vormvastheid een zeer betrekkelijke eigenschap is, die men moeilijk kan gebruiken om daarnaar een leerling te beoordelen. Telkens weer komen wij gevallen tegen, waaruit blijkt dat de beste leerlingen daar moeite mee hebben. (vgl. II d, II e, III b).¹¹²⁾

III b was geschreven door een meisje. Het verdiende waardering om meer dan één reden. Vooreerst was het sterker doorleefd, bewuster dan de meeste

¹¹²⁾ Zie ook blz. 119.

andere opstellen van die klas. De woordkeuze was goed; vooral de beginsituatie was concreet getekend.

Ik noteerde in totaal 6 fouten:

Verkeerd woordgebruik (taalfout) eenmaal:

„waar hij dronken en in dulle drift *over de* ruzie in de auto gestapt was.”
(tengevolge van een ruzie)

Verkeerd gebruik van de tijden: (driemaal)

Tweemaal een ongemotiveerd overgaan van de onvolt. verl. tijd naar de volt. teg. tijd.

„De familie van de man had zich al dadelijk aangemeld. Want de man kwam van 'n bruiloft, waar hij dronken en in dulle drift over de ruzie in de auto gestapt was en zo 'n gelukkig gezin ongelukkig *maakte*.”

Vaagheid. Onvoldoende beheersing van een samengesteld geheel van zinnen.

„Vader was zich heel bedaard aan 't aankleden en stapte hierna op de fiets.”

„waar hij dronken en in dulle drift over de ruzie in de auto gestapt was en zo 'n gelukkig gezin ongelukkig *maakte*. En wat hem zijn eigen leven gekost had.”

Deze fouten — allemaal taalfouten — kwamen op één na alle voor in de laatste 8 regels. Waarschijnlijk is zij zich toen wat gaan haasten om klaar te komen. Het opstelletje was overigens heel kort, nog geen anderhalve bladzijde van een schoolschrift. (de andere van de hier behandelde opstelletjes waren, 2, $2\frac{1}{2}$ en 3 bladzijden. Dat van 2 blz. was in werkelijkheid korter: IIIa gebruikte nl. slechts 270 woorden).

Het geheel meen ik te moeten kwalificeren als: niveau B (hoewel ternauwernood), cijfer 7.

IIIb toonde zich tamelijk woordrijk, vooral in het gebruik van bijwoorden, minder in het gebruik van bijv. nwd., en over het algemeen iets minder dan IIIa. (Op een totaal van 76 meer, 28 verschillende meer.)

Zij gebruikte in totaal 346 woorden, waarvan 193 verschillende: 58 zelfst. nwd., 39 werkwoorden, 43 bijw., 11 bijv. nwd., 5 voegw., 15 voorzetsels, 7 andere zelfst. woorden en 15 andere bijv. woorden.

Dit opstel, liet ook nog iets zien van vormgevoeligheid: „Alles was nog zo rustig, dat rust zelfs over hem kwam.”

„Petersen, verstrooid, zag de auto net te laat. Hij hoorde nog mensen schreeuwen en toen trok 'n rood gordijn voor zijn ogen...”

Tamelijk vormvast als dit opstel is, tamelijk vormrijk, tamelijk woordrijk, tamelijk bewust, enigszins vormgevoelig, vrij concreet, hoewel weinig echt aanschouwelijk, zou het moeten wijzen op een hoewel niet uitgesproken goede, toch even boven de middelmaat uitstekende, behoorlijk goede leerlinge.

Dit stemt niet overeen met het algemene beeld van haar rapporten. Volgens haar kerstrapport was zij de 14e van 17 leerlingen met gemiddeld $5\frac{5}{8}$. Een soortgelijk beeld vertonen de latere rapporten, en zij bleef zitten met een gemiddeld cijfer van $5\frac{11}{12}$ op haar eindrapport. Dit is eigenlijk het eerste echt problematische geval dat wij zijn tegengekomen. Het is ten dele nog te verklaren.

Vooreerst gaat het hier over een meisje. Het is een normaal verschijnsel, dat een meisje van deze leeftijd iets rijper is dan de jongens, die juist hun

puberteit zijn ingegaan. Wanneer dit meisje nu een beperkte intelligentie bezit, is het mogelijk dat haar vorderingen in de meeste schoolvakken moeilijk blijven verlopen, terwijl de groei van haar persoonlijkheid zich demonstreert in haar taaluiting. (Ik kende deze leerlinge ook inderdaad als een meisje dat ouder en rijper scheen dan de andere meisjes van die klas; zij was een jongedame, de andere waren nog kinderen. Zij was ook een jaar ouder.)

Dit geval is te vergelijken met wat we constateerden bij IIa en IIc. Ook deze meisjes onderscheidden zich door een hoog niveau van bewustheid, terwijl zij toch zwakke leerlingen waren. Er blijft echter dit verschil, dat IIa en IIc hun zwakte verrieden in een zwakke taalbeheersing, en dit kunnen wij van IIb niet zeggen. Haar taalbeheersing moet dan toch wijzen op een zekere capaciteit die in het gemiddelde cijfer van haar rapporten niet tot uitdrukking komt. Er zijn echter wel enkele cijfers op die rapporten die dit wel tot uitdrukking brengen: het gehele jaar door behaalde zij op haar rapporten een 8 voor geschiedenis en voor tekenen. In deze vakken behoorde zij tot de besten. Dit wijst in ieder geval op bepaalde capaciteiten, die haar taalbeheersing zouden kunnen verklaren. Bovendien komt zij uit een gecultiveerd milieu (vader was burgemeester). De culturele standing die haar daardoor verleend is, kan mede veel verklaren.

Blijft staan, dat er een zekere discrepantie is tussen de waardering van het opstel en die van haar andere schoolprestaties, een verschil, waarbij blijkt dat in het opstel iets gewaardeerd wordt, dat blijkbaar in het gemiddelde schoolprogramma niet zo sterk tot gelding komt en dat toch op een school waardering verdient.

Het is mij verder niet bekend, of het slechte rapport misschien verklaard moet worden uit studieverwaarlozing, meisjesgrillen of iets dergelijks.

Het opstel van IIc waardeerde ik, omdat het evenwichtig en overzichtelijk geschreven was. Het vormde een goed geordend geheel. Het stijl-niveau (eigenlijk: taalniveau) was duidelijker dan bij andere opstellen dat van de cultuurtaal of de men-stijl.

Ik noteerde echter vrij veel tekortkomingen: 16.

Vaagheid in woordkeuze (7 maal)

„Op weg naar De Lutte zag *hij*” (i.p.v. deze)

„zag hij in de verte een groepje mensen staan en aan de kant van de weg een vrachtauto, *terwijl* politieagenten *de* wagen onderzochten.” (i.p.v. deze wagen; beter: een vrachtauto, die door politieagenten onderzocht werd.)

„Dichterbij gekomen hoorde hij tot zijn diepe *droefheid* dat zijn vader het slachtoffer was geworden enz.”

„Toen hij te *gek* begon te doen duldden *deze mensen* hem niet langer op *de* bruiloft.” (Het gaat hier over iemand die te veel gedronken had; over deze bruiloft was nog met geen woord gerept; „deze mensen” is in het verband te vaag, het slaat terug op „zijn familie” in de voorgaande zin, dat ook te vaag blijft om het door „deze mensen” te kunnen vervangen.)

„Meteen in zijn wagen gestapt was hij de Driedrommeltjesweg op-

gereden en had de fietser aangereden." (beter: en had *daar* de fietser aangereden.)

„Een (treurig) feit en dat door zo'n *afschuwelijke* oorzaak!" (Deze afschuwelijke oorzaak is de dronken chauffeur die de vader aangereden heeft.)

Plaatsing van de woorden: (eenmaal)

„Zelfs broers en zusters van de bruid, helemaal uit Canada gekomen gaven blijk van belangstelling." (Zelfs helemaal uit Canada waren broers etc. gekomen om van hun belangstelling blijk te geven.)

Onvoldoende beheersing van een samengesteld geheel: (tweemaal)

(Onlogische sylleps) „Deze zou op de fiets van het nabijgelegen dorpje.... De Lutte naar Oldenzaal komen, *terwijl* het bruidspaar met een taxi afgehaald *was*.

„Na een kwartiertje was de familie op de hoogte gesteld van het... gebeuren, *waardoor* de bruiloft uitgesteld werd."

Verkeerd woordgebruik (taalfout) (tweemaal)

„Want zonder vader kon het huwelijk niet *voltrokken* worden." (i.p.v. gesloten of ingezegend)

„een *bedroevenswaardig* feit."

Onlogische passages.

„Familieleiden en kennissen, burens en kleinkinderen en alle bekenden". Hiertoe kunnen wij ook rekenen de merkwaardige voorstelling van zaken, dat de vader alleen met de fiets naar Oldenzaal moet komen, terwijl alle familie daar reeds is, en het bruidspaar met een taxi gehaald wordt.

Verkeerde woordverbinding.

„het nabijgelegen dorpje en *woonplaats* van de familie..."

Verkeerde woordvorm.

„Na een kwartiertje was de familie op de hoogte gesteld van het *droef* gebeuren..." (het droeve gebeuren; beter: de droevige gebeurtenis of het droevige ongeval.) (valt dus ook onder vaagheid in woordkeus en woordkeus van vreemd niveau.)

Dit ernstig gebrek aan taalbeheersing toonde zich ook in de armoede in de woordkeus. Deze leerling gebruikte in het geheel 393 woorden, waarvan slechts 194 verschillende:

70 zelfst. nwd., 42 werkw., 25 bijw., 18 bijv. nwd., 7 voegw., 12 voorzetsels, 9 andere zelfst. woorden en 11 andere bijv. woorden. Het verschil met IIb is hier duidelijk te zien: IIb gebruikte op één na evenveel verschillende woorden op een geheel dat 47 woorden minder telde.

Het bewustheidsniveau van het opstel van IIc ligt iets boven het nuchter-zakelijke; er is in het geheel iets merkbaar van de ernst waarmee deze leerling het geval overziet. Wij zouden het dus moeten kwalificeren met: niveau C. cijfer 5.

Concreetheid en aanschouwelijkheid zijn er zeer gering in op te merken; het geheel is als een uitvoerig bericht gegeven.

Het opstel verwijst dus in alle opzichten naar een leerling die eerder zwak als middelmatig zou moeten genoemd worden, behalve dat het door een zekere ernst en verstandige overzichtelijkheid en zelfs een zekere manlijkheid in de bewoordingen van iets meer getuigt.

Volgens de rapporten van dat jaar zou men deze leerling niet zwak mogen noemen, wel middelmatig, maar dan toch neigend naar het boven-middelmatige: hij was de 10e van 17 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $6\frac{1}{2}$. Met dit cijfer werd hij ook bevorderd.

De taalbeheersing die deze leerling in zijn opstel toont, schijnt hiermede niet in overeenstemming te zijn. Zijn geval lijkt merkwaardig veel op dat van zijn klasgenoot IIIa.

Het opstel *III d*, was geschreven door een meisje. Het verdiende waardering omdat het bijna foutloos was, en omdat het zo levendig was geschreven. Zij had haar opstel zo opgesteld, dat zij een jongen de toestand liet waarnemen nadat het ongeval gebeurd was. Hierdoor ontstond een levendige vertelling in kinderlijke trant.

Het bewustheidsniveau lag niet hoog, het geval werd van binnen af met kinderogen bekeken.

Ik noteerde slechts 2 fouten:

Dialect: hem i.p.v. zich: „Een man van een jaar of 60 lag op de straat met enkele dekens over hem heen.”

Contaminatie van constructies: „Kees verwonderde zich er over waar de chauffeur van de auto was.”

Vanwege de levendige ervaring en waarneming van de jongen die in dit opstel het ongeval waarneemt, kunnen wij het bewustheidsniveau stellen op: C, en het cijfer kunnen we vaststellen op: 9.

Ook de woordkeus is van dien aard, dat wij kunnen spreken van woordrijk. Zij gebruikte in het geheel 495 woorden, waarvan 256 verschillende: 78 zelfst. nwd., 51 werkw., 55 bijwoorden, 14 bijv. nwd., 5 voegw., 16 voorzetsels, 22 andere zelfst. woorden en 15 andere bijv. woorden. Opvallend is het hoge aantal bijwoorden (waaronder ook de als bijw. gebruikte bijv. nwd.) en het geringe aantal bijv. nwd.; wij constateerden hetzelfde bij *III b*.

III d toont zich in dit opstel dus: zeer vormvast, vormrijk (o.a. verscheidenheid in zinsbouw), concreet en aanschouwelijk maar matig bewust. Volgens deze indruk zou men dus verwachten een nog wat kinderlijke maar goed ontwikkelde leerlinge.

Volgens haar Kerstrapport was deze leerlinge de 6e van 17 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $6\frac{5}{6}$. Ook haar andere rapporten vertoonden een dergelijk beeld. Veel wijkt dit dus niet af van wat het opstel toont, maar het is toch iets minder.

Aan het eind van mijn bespreking van de beste opstellen van *III* gymnasium, merk ik op, dat het mij bij deze klas veel meer moeite gekost heeft, de kwaliteit van de opstellen in overeenstemming te zien met wat ik verder van deze leerlingen wist. De jongens toonden zich in hun opstellen minder goed, de meisjes beter dan zij volgens hun rapporten blijkbaar waard waren.

In 4 *H.B.S.* trof ik 5 opstellen aan die ik bijzonder goed vond. Ik duid ze aan als: 4a, 4b, 4c, 4d en 4e.

Bij het doorlezen van 4a trof mij hier iets, dat ik nog in geen enkel ander opstel van de voorgaande klassen had ontmoet, nl. de sfeerschepende bijzonderheden. Deze leerling begon b.v. met een korte natuurbeschrijving, en tekende daar toen de fietsende man in.

Hij maakte ook een prospectieve opmerking: „Maar het noodlot zou sneller zijn dan de man die uit alle macht trapt“, waardoor de spanning van het moment voelbaar werd.

Tegelijk was alles sterk visueel beschreven, zoals ik dit nog in geen enkel opstel van de voorgaande klassen had gelezen.

Het gebeuren zelf werd gezien in de verbeelding en beleefd, maar de tragische achtergrond was niet begrepen, althans daarvan bleek niets.

Ik had slechts twee fouten aan te strepen:

Bedenkingen tegen het woordgebruik: „De schemering was neergestrekten“ en het gebruik van „deze“, dat niet verwees naar het laatstgenoemde, maar naar het voorlaatstgenoemde, en daardoor onduidelijk was.

Woordkeuze: 4a gebruikte in het geheel 367 woorden, waarvan 206 verschillende: 64 zelfst. nwd., 45 werkw., 34 bijw., 19 bijv. nwd. 5 voegwoorden, 19 voorzetsels, 12 andere zelfst. woorden en 7 andere bijv. woorden. Vergelijking met IIIc, maar vooral met IIa en IIb laat zien, dat dit opstel een rijke woordkeuze toont.

Dit opstel heeft dus vele goede eigenschappen; deze leerling toont zich hierin zeer vormvast, vormrijk, woordrijk en aanschouwelijk. Het bewustzijn dringt echter nog steeds niet diep door, en ook moet ik van dit opstel vermelden, dat er vrij veel spelfouten in voor komen, en dat de interpunctie uitgesproken slecht is. Het geheel zou dus moeten verwijzen naar een leerling, die misschien niet bijzonder intelligent was, maar toch wel goed ontwikkeld, in ieder geval uitstekend boven de middelmaat door een levendige verbeelding en ontwikkeld taalvermogen.

De rapporten zijn hiermede in tegenspraak: volgens het Kerst-rapport was hij nog de 7e van 16 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $6\frac{1}{3}$, dus middelmatig. Maar voor alle talen had hij onvoldoende ook op zijn eindrapport. Voor Nederlands had hij zowel op het eerste als op het laatste rapport een 4, omdat hij telkens weer werk inleverde, dat in erbarmelijk Nederlands geschreven was. Hij werd ook niet bevorderd naar de 5e klas. Daar stond tegenover, dat hij juist voor de wiskunde goede cijfers behaalde: resp. 8;8 en 9;7.

De verklaring voor deze tegenspraak moeten wij in dit geval niet zoeken in een misleidend beeld van het opstel, maar eerder in leeftijds-moeilijkheden. Deze leerling heeft zich inderdaad op zijn best vertoond in dit opstel, maar niet zo in zijn andere werk. Hierbij kan ik opmerken dat die leeftijds-moeilijkheden in die klas algemeen vrij ernstig waren. O.a. met het gevolg dat van de 15 leerlingen (een had de school reeds eerder verlaten) 8 afgewezen moesten worden en slechts 6 konden worden bevorderd zonder herexamen.

Het opstel van 4b onderscheidde zich van dat van 4a, door een veel sterker beleving van de tragiek van het gebeuren. Hij bracht de gedachten van de echtgenote van het slachtoffer, vóór het gebeuren, onder woorden, en de smart toen zij vernam wat er van haar man geworden was.

Daartegenover was er van aanschouwelijkheid niets meer te bespeuren.

Ik moest 5 fouten aanstrepen:

Verkeerd gebruik van de imperatief: „Terwijl de gedachten van de vrouw in de verleden tijd zijn weergegeven, volgt: „Hoor ze maar eens

plezier hebben in de huiskamer, waar ze met vader de boel aan het versieren waren."

Verkeerd woordgebruik: „of Pieter er nog zo slecht uit *was*." (i.p.v. zag). „waar hij *door* ruzie was weggelopen."

Stijlfout in het gebruik van de omschreven werkwoordsvorm met zou: „Je zou van hem niet zeggen dat hij morgen al een getrouwde dochter *zou* hebben."

Primitieve uitdrukkingwijze: „En wat moest er van haar kinderen worden. En vooral *voor* Trudi en Henk." (vaag woordgebruik)

Woordkeuze: 4b gebruikte 527 woorden waarvan 250 verschillende: 71 zelfst. nwd., 50 werkwoorden, 46 bijwoorden, 18 bijv. nwd., 4 voegw., 15 voorzetsels, 35 andere zelfst. woorden en 11 andere bijvoeglijke woorden. Dit is woordrijker dan II d en II e, maar minder woordrijk dan III d.

Het opstel steekt dus eigenlijk alleen uit door zijn bewustheidsniveau, verder zou men het behoorlijk of goed-middelmatig kunnen noemen. Dit stemt wel overeen met wat ik van deze leerling weet: volgens het Kerstrapport was hij de 4e van 16 leerlingen met een gemiddelde van $6^{11/15}$. Op het einde van het jaar werd hij ook bevorderd met gemiddeld $6\frac{1}{2}$. Het hogere bewustheidsniveau is te verklaren uit het feit, dat deze leerling enige jaren ouder was dan voor 4 H.B.S. normaal geacht moet worden.

4c schreef een opstel, waarin vooral de gedachten werden neergeschreven van iemand die het ongeval had zien gebeuren en de taak op zich genomen had de familie er van te verwittigen. Daarin is bewustzijn van de tragiek merkbaar, doch minder dan bij 4b. Als ik dit vorige op niveau A stel, en 4a op niveau C, kan ik dit niveau B toekennen. Het is weinig aanschouwelijk. Er staan een paar spelfouten in, en ik noteer 3 stijlfouten: *overbodig woordgebruik:* tweemaal het woordje „om":

„Hij verlangde er naar *om* zijn broers en zusters terug te zien."

„Had hij de zware taak op zich genomen *om* het aan de familie te melden."

Onlogisch woordgebruik: „Nu dacht hij weer terug aan zijn priesterwijding; wat was dat mooi geweest. Thans wachtte hem *een nog mooiere taak:* het huwelijk inzegenen van zijn zuster."

Woordkeuze: 4c gebruikte in het geheel 343 woorden, waarvan 185 verschillende: 58 zelfst. nwd., 42 werkw., 29 bijwoorden, 13 bijv. nwd., 6 voegwoorden, 16 voorzetsels, 12 andere zelfst. woorden en 9 andere bijv. woorden. Hij toonde zich dus minder woordrijk dan 4a en duidelijk minder dan III b. In dit opzicht moeten wij het opstel dus als middelmatig beschouwen; het is wel heel wat woordrijker dan II a.

De indruk die wij door dit opstel van de leerling krijgen, is die van een behoorlijk intelligente en ook normaal goed ontwikkelde, enigszins boven de middelmaat uitstekende leerling.

Dit stemt nog enigszins overeen met het kerstrapport, volgens welk hij de 6e was met gemiddeld $6^{7/15}$, maar niet meer met het eindrapport, dat gemiddeld iets beneden de 6 bleef, zodat hij niet bevorderd kon worden. Hoogstwaarschijnlijk moeten wij dit verschil en deze achteruitgang weer toeschrijven aan dezelfde leeftijdsproblemen als waarvan ik reeds melding heb gemaakt.

Het opstel van 4d had een goed begin, waarin een sfeerscheppende beschrijving deed denken aan het opstel van 4a. De rest was een tamelijk concreet, maar weinig aanschouwelijk verhaal. Het bewustheidsniveau bleef tamelijk laag; van de tragiek was weinig merkbaar.

Ik moest 7 fouten noteren:

Vaagheid in woordkeuze: (tweemaal)

(Er was ruzie) „De mannen zouden elkaar te lijf gegaan zijn, als de vader van de bruid ze niet tot *rust* gebracht had.”

„Vijf minuten later arriveerde een ambulancewagen. De *fietser* werd er in gelegd.”

Verkeerd woordgebruik (taalfout) (tweemaal)

„Om diezelfde tijd reed op een zijweg... een bestelwagen”

„Het was een oude vervelozе *brik*.” (deze bestelwagen)

Verkeerd gebruik van de tijden

Tweemaal onvolt. verl. tijd gebruikt, waar volt. verl. tijd had moeten staan.

Onlogische passage (a.h. slot)

„Vijf minuten later arriveerde een ambulancewagen. De fietser werd er in gelegd en de chauffeur werd in de politiewagen gezet.” (Van een politieauto was nog niet ter sprake gebracht.)

Een aantal spelfouten en tekortkomingen in de interpunctie deden ook afbreuk aan de totaalindruk.

Woordkeuze: 4d gebruikte in totaal 425 woorden, waarvan 207 verschillende: 65 zelfst. nwd., 49 werkw., 35 bijwoorden, 15 bijv. nwd., 6 voegw., 14 voorzetsels, 15 andere zelfst. woorden en 8 andere bijv. woorden.

4d toonde zich dus veel woordarmer dan 4a, ook woordarmer dan 3b, en stond dicht bij 3a. Wij kunnen hem middelmatig noemen.

Het opstel van 4d is dus over het algemeen middelmatig, zowel wat niveau als wat de taalvorm betreft. Het hoog opgezette begin wijst er op, dat deze leerling al iets in zich had waardoor hij boven dit middelmatige uitstijgen kon. Hij was echter niet bij machte dit langer dan een halve bladzijde vol te houden. Dit opstel zou dus verwijzen naar een leerling, die wel capaciteiten heeft om iets meer dan middelmatig te zijn, maar die om een of andere reden niet voldoende energie aan de dag legt om dit werkelijk ook te wezen, en zich dus over het algemeen middelmatig zal tonen.

Daarmede stemmen de rapporten niet geheel overeen. Volgens het kerstrapport was deze leerling de tweede van zijn klas met een gemiddeld cijfer van $7\frac{2}{5}$. Het overgangsrapport was ongeveer gelijkwaardig, alleen lag het gemiddelde iets lager, maar toch nog iets boven de 7. Dit hoge gemiddelde dankte hij evenwel alleen aan uitstekende cijfers voor de exacte vakken (10, 9, 9, 9, 8). De cijfers voor de talen daarentegen waren eerst onvoldoende, later ternauwernood voldoende. Blijkbaar een geval van sterk dominerende voorkeur. Deze mogelijkheid werd door de indruk van het opstel niet uitgesloten, maar toch ook niet direct gedemonstreerd.

Het opstel van 4e was duidelijk het beste van deze klas. Hier bleek de tragiek doorvoeld, en de taalvormen voldoende beheerst om het doorvoelde evenwichtig en zuiver uit te drukken. Aanschouwelijk was het

opstel weinig, wel sterk concreet door de sfeer, de gedachten en gevoelens van de hoofdpersoon.

Ook van vormgevoeligheid gaf deze leerling blijk: „Dan opeens een denderend geluid, een auto nadert. De bestuurder schijnt haast te hebben. Helemaal recht is zijn baan ook niet, en dan . . . neen, neen, m'n God, hij rijdt de wielrijder aan.”

„Een benauwde pijn brandt in zijn borst. Nu beleeft hij opnieuw het voorbijgaan van zijn leven. Alles ziet hij, alles. Opeens trekt hij krampachtig samen, een laatste ademtocht en het hoofd rolt slap naar één kant, een glimlach op het wasbleke gezicht.”

Ik behoefde slechts één fout aan te strepen.

Verkeerd woordgebruik (taalfout):

„nu ze reeds vijf en twintig jaar is heeft ze de ware *Jacob* gevonden.”

Woordkeuze: Deze leerling gebruikte in het geheel 429 woorden, waarvan 244 verschillende: 77 zelfst. naamwoorden, 55 werkw., 37 bijwoorden, 20 bijv. nwd., 5 voegwoorden, 16 voorzetsels, 23 andere zelfst. woorden en 11 andere bijv. woorden. Dat we dit opstel daarom zeer woordrijk moeten noemen, blijkt o.a. uit de vergelijking met 4d en 4b; en met IIb en IId.

Dit opstel, dat in vele opzichten duidelijk uitsteekt boven het middelmatige, doet een uitstekende leerling verwachten.

De rapporten laten iets anders zien: volgens het kerstrapport was deze leerling de 9e van 16 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $6\frac{4}{15}$. Het laatste rapport was gemiddeld juist voldoende. Dit voldoende cijfer had hij alleen te danken aan zijn cijfer voor de talen, godsdienst en tekenen; voor alle exacte vakken had hij onvoldoende. Hij kon daarom niet bevorderd worden, en aangezien hij deze klas reeds gedoubleerd had, moest hij de school verlaten.

Dit is blijkbaar weer een geval van sterk dominerende voorkeur, maar tegenovergesteld aan dat van 4d. Hier komt echter iets bij: deze leerling had niet alleen de vierde, maar ook de tweede klas gedoubleerd. Hij was nu wel drie jaar ouder dan voor zijn klas normaal was. Het beeld dat dit opstel geeft, is dus in zoverre wel juist, dat het overeenstemt met het feit dat deze leerling in het opzicht van taalbeheersing zijn medeleerlingen vooruit was. (Als we de rapporten alleen beoordelen naar de cijfers voor de talen, was hij duidelijk de beste.)

Van 4 gymnasium waren twee opstellen voor dit onderzoek aangewezen (IVa en IVb).

IVa waardeerde ik vnl. omdat het de gedachten weergaf van de hoofdpersoon en daardoor de tragiek van het gebeuren deed beseffen. Bovendien schreef IVa goede zinnen en koos hij zijn woorden op het verlangde niveau van de cultuurtaal. Het opstel was weinig aanschouwelijk.

Ik noteerde 6 fouten:

Vaagheid in woordgebruik: „De laatste stralen van *een* ondergaande Junizon wierpen hun vlamkend rood licht op de eenzame fietser op de Bentheimerstraat.”

Woordgebruik op verkeerd niveau: „Hoewel hij maar zeer beperkte midelen bezat, zou alles, dank zij de volledige medewerking van de pastoor toch prachtig *voor elkaar* zijn.”

Onlogisch woordgebruik: „en miste op enkele centimeters na een boom.”
(bedoeld is, dat hij bijna tegen een boom botste.)

Overbodig woordgebruik: „Daar verscheen *er* ook een kleine luxe auto.”
„Hij slingerde van de ene *kant* naar de andere kant van de weg.”

Verkeerd gebruik van de tijdvorm: „Zondag immers zou zijn priesterzoon, die na acht lange jaren uit de missie *zou* terugkeren, het huwelijk inzegenen van zijn dochter Willie.” (Deze missionaris was al bijna aan het station.)

De woordkeuze: IVa gebruikte in totaal 345 woorden, waarvan 201 verschillende: 52 zelfst. nwd., 36 perkw., 41 bijwoorden, 25 bijv. nwd., 7 voegwoorden, 12 voorzetsels, 15 andere zelfst. woorden en 13 andere bijv. woorden.

IVa was dus duidelijk woordrijker dan 4d en 4c en IIb, en ook woordrijker dan 4a.

Dit opstel, dat ik zou willen kwalificeren met: niveau B, cijfer 6½, verwijst naar een niet uitstekende, maar wel iets boven de middelmaat uitstijgende leerling.

Dit stemt wel ongeveer overeen met het kerstrapport, volgens welk deze leerling de derde van 13 leerlingen was (tezamen met een ander), met een gemiddeld cijfer 7. (Het overgangsrapport was nog beter; volgens dat was hij de tweede met gemiddeld 7⁵/12.)

IVb waardeerde ik vooral, omdat het gegeven wat uitvoeriger verteld was in dit opstel, en omdat er in meegeleefd werd met de tragiek en het verdriet van de mensen. Het bewustheidsniveau van dit opstel was ongeveer gelijk aan dat van IVa. Er was echter een groot verschil in vormvastheid. Ik noteerde 18 fouten:

Verkeerde plaatsing van woorden: „Niet alleen zijn dochter trad in het huwelijk maar zijn eigen zoon zou het huwelijk inzegenen.”

Verkeerd woordgebruik: (tienmaal)

„een drukte van belang in het huis *in* de Benthemerstraat in De Lutte.”

„dat een oude vader al weken van te voren uitziet *op* bericht...”

„De straat werd *ontzet*.” (afgezet)

„alcohol is helemaal *bederfelijk* in het verkeer.”

„De man werd in de cel gebracht om te *ontnuchteren*.”

„hij ging zonder *argwaan* het station uit.” (niet vermoedend dat zijn vader verongelukt was.)

„na nog geen tien passen *genomen* te hebben.”

„Nu kreeg hij *argwaan* en *besepte*, hoewel hij hoopte van niet, dat het zijn vader was. (hij begon te vermoeden dat etc.)

„de heer Jansen, *wegens* een ongeluk overleden.”

„De smart was groot en *de* leed niet te troosten.”

Overbodig woordgebruik.

„Het is *natuurlijk* te begrijpen, dat een oude vader etc.”

„De oude man had *het rijk op aarde* reeds vaarwel gezegd.”

Verkeerd tijdgebruik.

Eenmaal een ongemotiveerd overgaan van de tegenwoordige tijd in de verleden tijd. Nog eenmaal verl. tijd gebruikt i.p.v. teg. tijd in een bijzin.

Onlogische passages:

„Op weg naar het politiebureau kwam de aap uit de mouw. Hij had een borreltje gedronken met een paar vrienden, had een auto gehuurd en was gaan toeren. Nu echter was het te laat? Zonder papieren mag niet gereden worden en alcohol is helemaal bederfelijk in het verkeer.”

„De Lutte is maar een klein dorpje onder de rook van Oldenzaal. Zo is het te begrijpen dat vader die morgen vroeg opstond want hij zou zijn zoon afhalen van het station.”

Verkeerde buiging.

„Hij kon de weg op zijn duimpje.”

Woordkeuze: Deze leerling gebruikte in het geheel 681 woorden, waarvan 295 verschillende: 96 zelfst. nwd., 75 werkwoorden, 53 bijwoorden, 13 bijv. nwd., 9 voegwoorden, 19 voorzetsels, 18 andere zelfst. woorden en 12 andere bijv. woorden. Dit blijft ver beneden de woordkeuze van IId en 4e; ook beneden IId en 4b. We moeten IVb tamelijk woordarm noemen; vooral het aantal bijv. nwd. dat hij gebruikte, is naar verhouding zeer gering.

Dit opstel geeft de indruk van een goedgehartige, spraakzame leerling, die wel enig inzicht heeft in het menselijk leven, maar overigens weinig ontwikkeld is.

Dit stemt wel overeen met het kerstrapport, volgens welk hij van de 13 leerlingen de 11e was met een gemiddelde van $5\frac{5}{8}$. Zijn overgangsrapport was heel wat beter; toen had hij gemiddeld $6\frac{1}{4}$ en kon bevorderd worden. Wat met Kerstmis niemand had durven voorspellen, zou men voor mogelijk hebben kunnen houden op grond van het bewustheidsniveau van het besproken opstel, maar niet op grond van zijn taalbeheersing. De ongelijkheid van deze beide aspecten moet men misschien toeschrijven aan leeftijdsproblemen in voorgaande jaren, die deze leerling aan het eind van dit schooljaar te boven raakte.

In 5 Gymnasium onderscheidde zich drie opstellen: Va, Vb en Vc. *Va* is een aanschouwelijk opstel, waarin ook het bewustzijn van de tragiek zich duidelijk uitspreekt. Het begint met een beschrijving, hoe iemand na een incident aan de feesttafel, driftig wegloopt en in half-dronken toestand met zijn auto wegrijdt. Daardoor wordt reeds de spanning gewekt. Dan volgt de beschrijving van de gelukkige stemming vol verwachting in het huis van de bruid, waar de vader met een van zijn jongens op weg gaat om zijn priesterzoon af te halen. Nog enkele regels volgen over het eigenlijke ongeluk.

Taalfouten staan er niet in. Wel streep ik vier gevallen aan van *gebrekigheid in de woordkeuze*:

„Met een *achteloze* zwaai van zijn arm, veegt hij bord, glas en bestek van tafel en gaat dan met onzekere stappen naar de uitgang.” (De man is woedend, doet het dus met een driftige armzwaai).

„In de zaal is men tot de *conclusie* gekomen door een dergelijk incident het feest niet in de war te laten sturen.”

En ongemotiveerde overgang van „men” naar „ze”.

„Het antwoord was kort, maar van *geweldige* betekenis.” (Het antwoord van de priesterzoon, dat hij zou komen om het huwelijk in te zegenen.)

Woordkeuze: Va gebruikte in het geheel 479 woorden, waarvan 252 verschillende: 78 zelfst. nwd., 57 werkwoorden, 25 bijv. nwd., 42 bijwoorden, 14 voorzetsels, 6 voegwoorden, 19 andere zelfst. woorden en 11 andere bijv. woorden. Vergelijking met IIId, IId en 4b laat zien dat Va woordrijker is dan alle voorgaande opstellen. (IIId en 4e waren tot nog toe het woordrijkst.)

Men kan het opstel van Va kwalificeren met: Niveau A, cijfer 8. Het verraadt geen buitengewoon talent, maar steekt toch in alle opzichten boven de middelmaat uit. Men zou dus kunnen verwachten, dat het door een zeer goede leerling geschreven is.

Dit stemt wel overeen met het kerstrapport, volgens welk hij de 2e van 9 a-leerlingen was met een gemiddeld cijfer: $7\frac{2}{7}$. Op zijn eindrapport had hij gemiddeld $7\frac{1}{2}$.

Vb schreef een kort, maar aanschouwelijk en zelfs suggestief, opstel-tje. Duidelijk bleek ook hier het bewustzijn van het tragische. Taalfouten stonden er niet in. Ik streepte slechts één zin aan, die berispelijk was wegens

overtoligheid in het woordgebruik: „De man keek op zijn horloge en zag daardoor niet dat de bestuurder van de vrachtauto *op de een of andere manier* het stuur *totaal* kwijt was en de wagen pardoes op hem afkwam.”

Woordkeuze: Vb (een meisje) gebruikte in het geheel 324 woorden, waarvan 170 verschillende: 48 zelfst. nwd., 27 werk., 24 bijv. nwd., 36 bijwoorden, 11 voorzetsels, 4 voegwoorden, 11 andere zelfst. woorden, en 9 andere bijv. woorden. De verscheidenheid van haar woordgebruik was dus ongeveer zoals van 1b en 4c; iets beter dan van IIb, maar veel minder dan van IIIa, dus middelmatig.

Men zou dit opstel moeten kwalificeren met: niveau A, cijfer 9. Dat deze leerlinge ook vormgevoelig was, blijkt uit deze passage:

„Radeloos sloeg hij zich met zijn vuisten tegen zijn voorhoofd. Waarom had hij zich toch weer laten gaan? Wist hij nu nog niet hoe noodlottig drank voor hem was? Ruzie met zijn vrouw, op een bruiloft nog wel! En nu dit.”

Behalve in de rijkdom van de woordkeuze en de lengte van het geheel, is dit opstel minstens gelijkwaardig aan het vorige.

Volgens het kerstrapport was deze leerlinge de 3e van haar a-klas, met een gemiddeld cijfer van $6\frac{5}{7}$, dus minder dan de vorige leerling. Bij de overgang was dit verschil nog iets groter en was zij de 4e van haar klas, maar met een nagenoeg gelijk gemiddelde ($6\frac{7}{13}$).

Dit verschil treedt in het opstel alleen aan de dag, doordat het minderomvattend is dan dat van Va, niet door iets anders, voorzover ik kon nagaan. Hierbij is aan te tekenen, dat er nog een factor in het spel is, die de vergelijking moeilijker maakt en ten dele misschien ook de discordantie hierin verklaart: Va had de lagere klassen op een andere school (een seminarie) doorlopen, Vb op deze school.

Vc schreef een uitstekend opstel. De compositie is origineel: Eerst wordt geschreven hoe het bericht in de krant komt. Daarna een korte beschrijving van de priesterzoon, die zijn vader niet weervindt op het

station. Dan een beschrijving van de schuldige in zijn gevangeniscel. Tenslotte een kort beeld van de begrafenis.

Sterk wordt hierin de tragiek van het gebeurde voelbaar.

Fouten staan er niet in, zelfs geen spelfouten of gebreken in de interpunctie.

Voorbeelden van vormgevoeligheid treffen wij hier te over aan, veel meer dan in welk van de voorgaande opstellen ook. Het valt op, hoe deze leerling het ritme en de klankwerking van de taal beheerst: „Boven het lawaaiig geratel der typemachines uit, klonk het belletje van de telexmachine. Razend snel kwamen op het lint talloze zwarte letters te staan, die tezamen het volgende bericht vormden...”

„Portieren slaan open; welkomstgroeten weerklinken. Men haast zich naar buiten. Alleen een geestelijke blijft achter op het nu weer zo plotseling stilgeworden perronnetje.”

„Rusteloos draait de man zich om op zijn harde brits. De plotselinge schok, de vallende fietser, die afschuwelijke kreet, alles beleeft hij weer opnieuw in een koortsige droom.”

„Een laatste blik wordt geworpen in het graf, dat donker en kil de kist omsluit.”

Als ik dit opstel kwalificeerde met: niveau A, cijfer 10, zou ik het nog tekort doen, aangezien het bewustzijn hier levendiger is dan wat in de voorgaande opstellen als niveau A gekwalificeerd is. Ik kan de moeilijkheid oplossen door te kwalificeren met: niveau AA, cijfer 10.

Woordkeuze: Vc gebruikte in het geheel 410 woorden, waarvan 235 verschillende: 81 zelfst. nwd., 48 werkwoorden, 25 bijv. nwd., 33 bijwoorden, 15 voorzetsels, 5 voegwoorden, 14 andere zelfst. woorden en 14 andere bijv. woorden. Dit is rijker dan 4d, veel rijker dan IIb en IIe, en gelijkend op 4e en Va.

Dit opstel, dat zich in alle opzichten onderscheidt, was ook inderdaad afkomstig van een leerling die zonder meer een uitstekende leerling genoemd moet worden: volgens het kerstrapport was hij de 1e van zijn a-klas met een gemiddeld cijfer $8\frac{1}{4}$. Op het overgangsrapport was dit cijfer zelfs nog iets hoger: $8\frac{5}{13}$.

Van 5 H.B.S. meende ik drie opstellen te moeten nagaan: 5a, 5b en 5c. 5a was geschreven door een meisje. Ik waardeerde er in, dat het blijk gaf van enige bewustheid. Deze leerlinge overdenkt in dit opstel wat er eigenlijk gebeurd is en begrijpt er enigszins de tragiek van. Zij is niet in staat deze tragiek uit te beelden in de gevoelens van een der betrokkenen, en als het ergste gevolg ziet zij, dat de overblijvende moeder en kinderen niemand meer hebben om in hun behoeften te voorzien. Zij bekijkt het dus wel zakelijk en heeft nog geen oog voor menselijk verdriet; daarvan kan zij zich blijkbaar nog geen voorstelling maken. Maar het geheel is een overpeinzing van het vaak voorkomende verschijnsel, dat de ene mens schade lijdt door de tekortkomingen van de ander. Dieper dan de vaststelling van dit feit komt zij echter ook weer niet.

Overigens was er in dit opstelletje weinig te waarderen. Het was noch aanschouwelijk, noch concreet, noch vormgevoelig, woordrijk, vormrijk of vormvast.

Ik noteerde 12 fouten:

Vaagheid in de woordkeuze: (tweemaal)

„daar (zij het op prijs zou stellen als haar heerbroer de huwelijksmis zou celebreren), komt *hij* over. („hij” moet hier vervangen worden door „deze”, vooral omdat in de voorgaande zin over de vader gesproken is.)

„Onderweg overkomt *de man* een tragisch ongeval.” (In de voorgaande zin is over de heerbroer gesproken, en hier wordt met de man plotseling de vader bedoeld.)

Eentonigheid in de woordkeuze (driemaal):

„Zulke fouten kunnen een ander mens schade berokkenen, dat de gevolgen *verschrikkelijk* en niet te overzien zijn. Zo gebeurde er onlangs een *verschrikkelijk* ongeluk.”

„blijkt, dat de chauffeur van een bruiloft, die met ruzie afgelopen *is*, dronken naar huis *gegaan is*.

„dan was de chauffeur waarschijnlijk nog niet dronken *geweest en* dan was hij leuk naar een bruiloft *geweest*.”

Niveaubreking (tweemaal):

„daar ze *het leuk vindt* dat haar heerbroer *de trouwmis* celebreert.”

Verkeerd woordgebruik (eenmaal):

„Ook heerst er een feestelijke stemming, *doordat* heerbroer na een lange tijd weer eens thuiskomt.”

Overbodige woorden (breedsprakigheid) (eenmaal)

„Het gebeurt niet zelden, dat door de fouten, gebreken of tekortkomingen van de ene mens, de andere mens schade of nadeel lijdt.”

Onlogische passages (driemaal):

„Erger is het als de fouten gebreken zijn door eigen schuld *en dan vooral grote fouten*. (i.p.v. en nog wel in het bijzonder als het dan grote fouten zijn.) (of: en vooral, als het dan ook nog grote fouten zijn.)

„De volgende week zal zijn oudste dochter trouwen en daar ze het leuk vindt dat haar heerbroer de trouwmis celebreert, komt (deze) over.” (i.p.v. daar ze er op gesteld is dat enz. of: en daar ze het op prijs zou stellen als enz.)

„Was die ruzie er niet geweest, dan was de chauffeur waarschijnlijk nog niet dronken geweest en dan was hij leuk naar een bruiloft geweest. Nu kan hij naar een begrafenis.” (De chauffeur zal wel niet naar de begrafenis gaan van het slachtoffer dat hij doodgereden heeft.)

Ook haar *woordkeuze* onderscheidde zich door schraalheid:

Zij gebruikte in het geheel 420 woorden, waarvan 177 verschillende: 55 zelfst. naamwoorden, 33 werkwoorden, 18 bijv. naamwoorden, 22 bijv. 12 voorzetsels, 8 voegwoorden, 15 andere zelfst. woorden en 14 andere bijv. woorden. Hoe arm dit is, kan men duidelijk zien als men de woordkeuze van 4e daarmee vergelijkt, ook die van Vc, en zelfs die van Iib en 4d.

Dit opstel is dus eigenlijk in alle opzichten zwak, arm van taal. Toch heb ik het tot de betere opstellen gerekend, omdat er iets van een denkend mens in te lezen stond en als zodanig lezenswaardiger was dan de meeste andere opstellen. Het zou dus afkomstig moeten zijn van een leer-

linge, die door een zekere intelligentie boven de middelmaat uitstijgt, maar overigens veel moeite zal hebben.

Dit stemt wel overeen met wat ik van dit meisje weet. Het was een intelligente leerlinge, met veel belangstelling en een onverdroten ijver. De laatstgenoemde eigenschappen waren evenwel noodzakelijk om veel moeilijkheden te overwinnen.

Voor mechanica behaalde zij op haar eindexamen een 8, maar op haar eerste rapport was dit nog maar een 4. (3e rapport 7). Voor Wiskunde behaalde zij op haar eindexamen gemiddeld 9; op haar eerste rapport van dat jaar was dit gemiddeld nog maar $6\frac{1}{2}$. (3e rapport $7\frac{1}{2}$).

Moderne talen bleven moeilijk voor haar: op de rapporten zweefde het cijfer altijd op 6—, en bij het eindexamen was dit onvoldoende. Gemiddeld slaagde zij uiteindelijk toch als een van de betere kandidaten. Die bewuste toelag vanuit een respectabel karakter, die heel haar studietijd kenmerkte, moet het dus geweest zijn, die haar eerste opstel van dat jaar tot een van de betere deed zijn, ondanks de beperktheid van haar taalvermogen.

5b schreef een opstel, dat ik om dezelfde reden waardeerde als dat van 5a. Ook deze leerling trachtte zich rekenschap te geven van de ernst van het gebeurde. Hij deed het evenwel op een andere manier. Hij liet het verhaal vertellen door de arts die bij het ongeval geroepen was en die het op zich genomen had de familie hiervan in kennis te stellen. Bijzonder waardeerde ik hierin, dat de leerling de tragiek analyseerde, en wel zo, dat door iedere nieuwe bijzonderheid deze tragiek sterker werd. Eerst de constatering dat de fietser op slag gedood was; daarna, dat dit gebeurd was door een dronken man; dan dit in verband gezien met de smart van de vrouw van de overledene; en tenslotte dringt het tot de arts door, dat dit gebeuren een wrede verstoring betekent van een komende huwelijksdag. Merkwaardig genoeg schreef de leerling onomwonden, dat hij de verstoring van die huwelijksdag erger vond dan dat een gezin met zeven kinderen vaderloos achterbleef.

Het opstel is niet bijzonder aanschouwelijk, maar het heeft enige concreetheid gekregen, doordat het geval verteld wordt door de arts-getuige.

Ik heb 11 fouten genoteerd:

Niveaubreking (eenmaal):

„omdat er vaak slachtoffers zijn, bij wie ik *enkel* nog maar de dood kan constateren.”

Vaagheid in woordgebruik (eenmaal):

„In die tussentijd vroeg ik een andere agent, of de oorzaak en schuld al bekend waren.” (i.p.v. of al bekend was, wat de oorzaak van het ongeluk was geweest, en wie er schuld had.)

(Men zou hier ook vrede hebben kunnen nemen met een praegnante zegswijze, zonder lidwoord, als: of oorzaak en schuld al bekend waren.)

Foutief woordgebruik (driemaal):

„Als arts moet ik vaak assistentie verlenen bij een ongeval. Ik vind zo iets altijd verschrikkelijk, niet omdat ik *nu weer eens* onverwachts daarvoor geroepen word, maar enz.”

„Ik overzag *binnen* enkele ogenblikken de situatie.”

„het smartelijke nieuws.”

Overbodige woorden (driemaal):

„Onmiddellijk begaf ik me naar de plaats des onheils *toe*.”

„Onmiddellijk begaf ik me naar de familie *toe*.”

„Het feit dat de man *dus* een vrouw en zeven kinderen achterliet, was *dus* op zich niet het ergste.”

Onlogische passages (driemaal):

„Het feit dat de man een vrouw en zeven kinderen achterliet, was *dus* op zich niet het ergste.” Dit was wel het ergste, maar de leerling bedoelde eigenlijk, dat dit feit bijzonder tragisch werd door de omstandigheid, dat het plaats had aan de vooravond van een bruiloft.

„Het meest tragische was het feit van een huwelijk in het vooruitzicht maar dit werd verhinderd door een dronkenlap die al ruziemaakend van een bruiloft was vertrokken.” (Deze twee factoren die het geval bijzonder tragisch maakten, heeft de leerling wel gezien, maar niet in goede combinatie onder woorden weten te brengen.)

„Nog nooit ben ik terneergeslagen vertrokken, als ik ooit gedaan heb na een tragische mededeling over een dodelijk ongeval.”

Woordkeuze: Deze leerling gebruikte in het geheel 429 woorden, waarvan 211 verschillende: 56 zelfst. nwd., 49 werkwoorden, 14 bijv. nwd., 41 bijwoorden, 12 voorzetsels, 10 voegwoorden, 18 andere zelfst. woorden en 11 andere bijv. woorden. Dit is meer gevarieerd dan 5a, maar veel armer dan Vc en 4e; ongeveer als 4d; middelmatig.

Het opstel van 5b is dus in alle opzichten middelmatig. Het bewustheidsniveau is ongeveer gelijk aan dat van 5a en heeft daaraan te danken dat het hier besproken wordt. Dit niveau is anders dan ik in andere klassen ontmoet heb. Tot nog toe kon ik een gradatie onderscheiden tussen: zakelijk, nuchter constaterend en berichtend enerzijds, en medelevend met de gevoelens en de gedachten en de tragiek van het geval begrijpend anderzijds. Bij 5a en 5b is van deze ontwikkeling geen sprake. Het zieleleven van hun medemensen blijft blijkbaar voor hen een gesloten boek. Toch is hun bewustzijn van de tragiek verdiept, maar in die zin dat het zakelijke begrip zich bij hen ontwikkeld heeft. We hebben hier blijkbaar te doen met een harder type van mensen. Ik zal dit niveau aanduiden als niveau B.

Het beeld dat wij uit dit opstel van 5b krijgen is ongeveer als dat van 5a, maar dan wat minder schraal, iets concreter.

Dit stemt wel overeen met de rapporten: het eerste rapport is gelijkwaardig aan dat van 5a met deze bijzonderheid, dat 5b een royaler cijfer heeft voor de talen. Het derde rapport is ook gelijkwaardig, met deze bijzonderheid, dat de talen beter gebleven zijn, maar dat het cijfer voor algebra bedenkelijk minder is. Bij het eindexamen kwam 5a beter voor de dag als 5b doordat zij in de exacte vakken méér presteerde. Op grond van mijn persoonlijk contact zou ik ook geneigd zijn 5a hoger aan te slaan dan 5b, d.w.z. als intelligenter, persoonlijker en creatiever.

Het opstel van 5c was aanschouwelijker verteld dan de beide vorige opstellen van deze klas. De tragiek was hier voelbaar gemaakt door de situatie, maar niet bijzonder sterk. Wij kunnen het stellen op niveau C.

Behoorden de twee voorgaande leerlingen tot het type van de beschouwers, deze behoorde weer tot het type van de belevers.

Er stonden weinig fouten in; ik heb er drie aangestreept:

Niveaubreking in het woordgebruik:

„Na verscheidene moeilijkheden had hun zoon het voor elkaar gekregen.” (geregeld)

Verkeerd woordgebruik:

„om de vreselijke boodschap aan zijn moeder te vertellen.” (over te brengen).

Onlogische passage:

De chauffeur van de vrachtwagen kwam net van een bruiloft af.

Woordkeuze: 5c gebruikte in het geheel 328 woorden, waarvan 184 verschillende: 56 zelfst. nwd., 40 werkwoorden, 18 bijv. nwd., 27 bijwoorden, 14 voorzetsels, 3 voegwoorden, 17 andere zelfst. woorden en 9 andere bijv. woorden. Dit is woordrijker dan Vb, dus tamelijk woordrijk.

Dit opstel wekt de indruk te zijn geschreven door een niet bijzonder intelligente, maar overigens behoorlijk begaafde leerling, wiens ontwikkeling meer in het literaire dan in het exacte-wetenschappelijke past. Dit stemt getrouw overeen met het beeld dat zijn rapporten geven: zowel het eerste als het derde rapport van dat jaar vermeldt gemiddeld onvoldoende voor de exacte vakken en gemiddeld bijna 7 voor de talen, met een constante 9 voor geschiedenis. Hij deed een gelukkig eindexamen, waardoor hij als een van de besten slaagde met weliswaar ternauwernood voldoende voor de exacte vakken, maar met gemiddeld bijna 8 voor de talen.

Van 6 Gymnasium heb ik drie opstellen onderzocht: VIa, VIb en VIc.

VIa schreef op hoog niveau een beschouwing over het verschijnsel dat de mens sterft; plaatste dan hierin het ongeval waarover hij schrijven moest, maar bleef verder in zijn beschouwing steken bij gebrek aan tijd. Behalve door deze grootse opzet onderscheidde zijn opstel zich ook door „stijl”, wat in dit geval vooral betekent, dat het ritmisch geschreven was.

Het was een heel kort opstelletje.

De enige fout die ik erin moest aanstrepen was:

Verkeerd woordgebruik (idioomfout):

„het ravijn” i.p.v. de ravijn.

Woordkeuze: VIa gebruikte in het geheel 288 woorden, waarvan 155 verschillende: 45 zelfst. nwd., 25 werkwoorden, 16 bijv. nwd., 28 bijwoorden, 11 voorzetsels, 6 voegwoorden, 13 andere zelfst. woorden en 11 andere bijv. woorden.

Zijn woordkeuze was derhalve veel rijker dan die van IIa, maar veel armer dan die van IIIa, dus middelmatig.

Het opstel maakt de indruk geschreven te zijn door een leerling die zich tot een hoog niveau ontwikkeld heeft. In vergelijking daarmee is de voedingsbodem van zijn geest tamelijk schraal (getuige het korte, niet uitgewerkte opstelletje met middelmatige woordrijkdom); maar wat hij bezit, weet hij persoonlijk te hanteren als iets eigens, innerlijk verworven en artistiek volgroeid. Hij zou een zeer goede leerling moeten zijn, bij wie men evenwel zwakke plekken zou kunnen aantreffen. Dit stemt wel overeen met de rapporten: het eerste rapport vol zevens en achten,

het laatste vol met achten; Plato en Herodotus gingen hem evenwel zo makkelijk niet af: eerste rapport zessen, laatste rapport voor Plato zelfs een 5 (in deze klas waren echter vrij veel onvoldoenden voor Plato). Het eind-examen toonde de zelfde verhoudingen, maar de cijfers waren over de hele lijn nog beter.

Vib schreef een persoonlijke, vrij diepgaande beschouwing over de kwestie, of we een ongeval zoals in de opgave werd meegedeeld, moeten beschouwen als een toevallige samenloop van omstandigheden dan wel als een ingrijpen van God. Dit opstel stond op een even hoog niveau als dat van VIa. Het was meer uitgewerkt, maar minder fraai van stijl.

Ik noteerde 13 fouten:

Vaagheid in het woordgebruik (eenmaal):

„De kwestie waar het *hier* om gaat is enz.” Het woord „hier” sluit niet aan bij de voorgaande zinnen en moet plotseling aangeven „waar wij nu in dit opstel over willen schrijven.”

Eentonigheid in de woordkeuze (tweemaal):

„Ik geloof wel dat ieder gelovig mens enz.”

„die het geluk bezat een priesterzoon te bezitten.”

Verkeerde plaatsing van woorden (eenmaal):

„Veel gebeurtenissen in ons leven, die wij persoonlijk meemaken of van anderen horen.” i.p.v. veel gebeurtenissen die wij in ons leven persoonlijk meemaken enz.

Verkeerd woordgebruik (tweemaal):

„dat we naar een persoonlijke oplossing zoeken *van* een moeilijkheid.”

„het antwoord *van* deze vraag.”

Overbodige woorden (vijfmaal):

„Heel veel gebeurtenissen . . . maken *vaak* heel weinig indruk op ons.”

„dat *ieder* gelovig mens *bij een dergelijk gebeurtenis* na zuiver overwegen *dit* nooit kan zien als een toevallige samenloop van omstandigheden.” i.p.v. dat een gelovig mens (na zuiver overwegen) een dergelijke gebeurtenis nooit kan zien als een toevallige samenloop van omstandigheden.

„En het antwoord op deze vraag is toch wel nodig.” In het verband is het woord „En” zinloos, overbodig.

„dat het toch verschrikkelijk moeilijk moet zijn, ook met een bewust en daadwerkelijk geloofsleven, *om* zich aanstonds er bij neer te leggen enz.”

Grilligheid in het woordgebruik (tweemaal):

Nadat de leerling in een alinea de we-stijl gehanteerd heeft, gaat hij ongemotiveerd over in de je-stijl, later weer in de ik-stijl.

Woordkeuze. Vib gebruikte in het geheel 351 woorden, waarvan 192 verschillende: 49 zelfst. nwd., 40 werkwoorden, 23 bijv. nwd., 36 bijwoorden, 10 voorzetsels, 8 voegwoorden, 17 andere zelfst. woorden en 9 andere bijv. woorden. Dit is rijker dan IIb; ook rijker dan IIIc en 4 d, maar armer dan IVa en iets armer dan IIb, ongeveer zoals 4c, dus middelmatig.

Dit opstel schijnt afkomstig van een intelligente, gerijpte leerling, die

blijkens zijn vormgeving evenwel zeker niet tot de best ontwikkelde leerlingen behoort.

Dit stemt overeen met de rapporten: eerste rapport: naast zevens en $6\frac{1}{4}$ -en onvoldoende voor Latijn, Grieks en wiskunde. Het tweede rapport geeft achten (Nederlands en Geschiedenis) naast dezelfde onvoldoendes. Op het eindexamen struikelde deze leerling dan ook, tot ieders bijzondere spijt.

VIc onderscheidde zich door een aparte stijl: kort, driftig en scherp stond daarin alles genoteerd. Deze stijl verloochende zich nergens, zodat het geheel iets filmisch had, fel en kleurig.

De bouw van het opstel was helder verantwoord en ook aangegeven met opschriften: De botsing — de betrokkenen — de schuld — de gevolgen — moraal. Als opstel was het een voldragen geheel in betrekkelijk weinig woorden. Het bewustzijn was levendig, ofschoon geen diep besef van de tragiek merkbaar was. Er was geen relief verleend aan de bijzonder tragische omstandigheden.

Deze leerling toont een combinatie van beide typen: beschouwer en belever, maar beide aspecten dan ook iets minder intensief. De aanschouwelijkheid van de eerste delen verradt een vrij sterke zintuiglijkheid.

Ik noteerde slechts twee fouten:

Verkeerd tijdgebruik: „Bij het station staat nog een figuur in het zwart, die kennelijk dacht afgehaald te worden.” (die kennelijk gedacht heeft afgehaald te zullen worden. Of: die er kennelijk op gerekend heeft, dat hij afgehaald zou worden.)

Verkeerd woordgebruik: „We kunnen de ontmoetingen niet afwenden.” (voorkomen, ontlopen.)

Woordkeuze: *VIc* gebruikte in het geheel 369 woorden, waarvan 202 verschillende: 68 zelfst. nwd., 39 werkw., 20 bijv. nwd., 35 bijwoorden, 12 voorzetsels, 4 voegwoorden, 12 andere zelfst. woorden en 12 andere bijv. woorden. Dit is armer dan *IVa*, weinig minder dan *4a* en ongeveer als *VIb*, dus middelmatig.

Het opstel schijnt afkomstig van een sterk persoonlijke leerling, die vrij sterk zintuiglijk is ingesteld, normaal intelligent, maar niet door intelligentie opvallend, vrij vormvast. Wat de intelligentie betreft kan ik er bij opmerken, dat deze leerling zich wel intelligent toont in het overzien van het geheel in zijn voornaamste bestanddelen, maar niet scherp in het doorzien van de innerlijke structuur, dus meer synthetisch dan analytisch. Dit zintuiglijke en synthetisch-persoonlijke karakteriseert deze leerling meer als een vrij zich ontwikkelende persoonlijkheid dan als een leerling van de school (zoals die in deze tijd is). Hij schijnt een begaafde jongen, van wie men overigens wegens zijn eigen structuur niet verwacht dat hij in alle opzichten een goed scholier is. Te verwachten is wel, dat hij een behoorlijk resultaat op de school bereikt zonder een bijzonder goede leerling te zijn.

Dit laatste stemt overeen met de rapporten, die zwakke naast goede cijfers vertonen. Het eindexamen viel over het algemeen wat gunstiger uit dan de rapporten deden verwachten.

§ 3 NADERE BESCHOUWING OVER DE RESULTATEN VAN DIT ONDERZOEK.

A. *Over de overeenstemming van de opstellen en de algemene schoolprestaties.*

Van 154 opstellen, afkomstig van 9 klassen, heb ik de 29 beste als het meest betrouwbare materiaal bestudeerd. De meeste schrijvers van deze opstellen hadden al (of bijna al) hun onderricht in het Nederlands van mij ontvangen. Dit onderricht volgde, voorzover het grammatica betrof, de methode van Ern  en Smit; voorzover het stijl leer betrof, de methode van Kramer. Regelmatig werd daarnaast een uur in de week gelezen; en ook, maar als bijkomstig, werd enige aandacht besteed aan voordragen, spreken, opstellen schrijven en aanvullende woordenkennis. Na de derde klas bestond het onderricht in hoofdzaak uit het behandelen van literatuur. Pas in de 5e klas werd ook regelmatig tijd besteed aan tekstverklaring.

Ik heb nu onderzocht in hoeverre de kwaliteit van deze opstellen overeenstemde met de algemene schoolprestaties. Wanneer gebleken zou zijn, dat deze kwaliteit over het algemeen ten achter bleef bij die van de algemene schoolprestaties, zou dit er op hebben kunnen wijzen, dat er ergens een ernstig gebrek schuilde in de gevolgde methoden. Wanneer de kwaliteit opmerkelijk uitschitterde, zou dit hebben kunnen wijzen op voortreffelijke eigenschappen van de gevolgde methoden.

Noch het een, noch het ander is op die wijze gebleken. Toch geven de resultaten wel enige aanwijzing in een bepaalde richting.

Van de 29 onderzochte opstellen stemden er 17 overeen met de algemene schoolprestaties, nl. Ia, Ib, IIb, IIc, 3b, IIId, 4b, IVa, IVb, Va, Vc, 5a, 5b, 5c, VIa, VIb, VIc.

12 stemden niet overeen. Deze gevallen behoren uitsluitend tot de tweede en derde klassen en 4 H.B.S., m.a.w. in die klassen waar men vanwege de leeftijd toch reeds onregelmatigheden verwachten kan.

Van 6 opstellen was de kwaliteit beter, nl. van 3a, 4a, 4c en 4e en IIb en V6.

Van 6 andere was de kwaliteit minder goed, nl. van IIa, IIId, IIe, IIIa, IIIc en 4d. Dit laatste kunnen wij als een gelukkig verschijnsel beschouwen en verder laten voor wat het is; nog sterker dan de 17 gevallen van overeenstemming pleit het voor de waarde van de gevolgde methode. Maar de ongelijkheid van de 6 andere opstellen verdient onze volle aandacht.

Eén geval, nl. dat van IIa, kunnen wij hier terstond elimineren. Hier is de ongelijkheid immers een gevolg van een andere vooropleiding.

De gevallen IIId en IIe kunnen wij als schijngevallen beschouwen. Hier hebben wij te maken met doublures. De aanvankelijk betere cijfers van een leerling die een klas voor de tweede keer doormaakt, zijn, zoals ieder weet, van weinig betekenis. Dat de taalbeheersing in een opstel daarbij ten achter blijft, behoeft dan ook geen verwondering te wekken.

Er blijven 3 gevallen over die te denken geven. Het is waarschijnlijk, dat de gevolgde methode voor deze drie leerlingen — en dus waarschijnlijk voor meer leerlingen, want wij moeten deze geselecteerde opstellen

als representatief beschouwen — tekort geschoten is. Echter zeker niet om een reden die algemeen zou gelden voor leerlingen van die leeftijd of ontwikkeling, want in diezelfde klassen, III Gymnasium en 4 H.B.S., troffen wij evenveel of meer gevallen aan, waarin de kwaliteit van het opstel juist beter was dan die van de algemene schoolprestaties. Het meest waarschijnlijk is, dus, dat de gevolgde methode voor bepaalde typen of een bepaald type van leerlingen niet geheel voldeed. Het is natuurlijk moeilijk bij drie gevallen zover te gaan, dat wij een algemeen geldende conclusie zouden kunnen vormen ten aanzien van een bepaald type van leerlingen. Ik wil evenwel registreren wat ik vond, al was het maar om bij te dragen tot een eventueel verder onderzoek.

IIIa, IIIc en 4d waren alle drie jongens. Het waren natuurlijk drie verschillende persoonlijkheden, maar zij hadden toch wel zoveel gemeen, dat wij ze tot hetzelfde type zouden kunnen rekenen, wanneer wij hier de typologie volgen, die we vinden bij M. J. Langeveld.¹¹³⁾ Aan de hand van de typologie van Roels, onderscheidt Langeveld acht typen. Van deze typen komt op onze school duidelijk het zesde overwegend voor, nl. dat der „overmoedigen“;¹¹⁴⁾ ongeremd, konsekwent, onbewust. De drie genoemde leerlingen echter zouden wij moeten rekenen tot het eerste type, dat der „intellektuelen“, geremd, konsekwent, bewust.“ Zij zijn sterk naar binnen gekeerd, bezitten een sterke drang tot objectivering en abstractie, zijn kritisch, geneigd tot het principiële. Enthousiast, slechts in het welslagen van hun gedachtekonstrukties.”¹¹⁵⁾

Bij deze constatering ligt het voor de hand te denken, dat het deze leerlingen bij de gevolgde methode ontbroken heeft aan bewust systeem. Voor hen was de methode niet genoeg logisch verantwoord, zij hadden er niet genoeg houvast aan, zij werden te vaak gestoord in hun tot konsekwentie geneigd karakter. Dit alles stemt wel overeen met het beeld dat de rapporten van de schoolprestaties van 4d geven, maar niet duidelijk met dat van IIIa en IIIc. Bij 4d domineren de exacte vakken duidelijk. Bij deze leerling zou men dus bovengenoemde veronderstelling kunnen opperen. Bij IIIa en IIIc domineren echter juist de taalvakken boven de exacte vakken. Dit zouden wij bij deze gevallen dan niet verwachten. Mogelijk vergis ik mij hier in de typologie: het zijn twee leerlingen die niet zo gemakkelijk te doorgronden zijn, misschien treden er in hun verhouding tot de exacte vakken weer geheel andere factoren op.

Ik raak hier het spoor bijster en vind geen duidelijke aanwijzing meer om de oplossing in een bepaalde richting te zoeken, misschien is het een kwestie van toevallige slechte dispositie i.v.m. de leeftijd.

B. *Over de maatstaven ter beoordeling van de opstellen.*

Aan het einde van de globale vergelijking der klassen naar hun opstelresultaten, is vastgesteld,¹¹⁶⁾ dat sommige aspecten als constante maatstaven zijn te beschouwen, andere niet. Ik noemde deze maatstaven constant, omdat ze betrekking hadden op aspecten die zich in de loop der

¹¹³⁾ Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd. 5e druk, Groningen 1954. blz. 139—140.

¹¹⁴⁾ I.c. blz. 140.

¹¹⁵⁾ I.c. blz. 139.

¹¹⁶⁾ Zie blz. 104.

schooljaren gestadig bleven ontwikkelen. De vraag is nu, in hoeverre deze aspecten bij nader onderzoek maatgevend blijken te zijn.

Spelling en interpunctie wil ik hier terzijde laten als niet zo direct behorende tot de eigenlijke taalbeheersing.

Fouten in het woordgebruik zijn taal- of stijlfouten, en om dit overzicht niet te ingewikkeld te maken, wil ik deze tezamen met de stijl- en taalfouten als één maatstaf beschouwen. Woordkeuze en bewustheidsniveau zijn de andere.

Ik geef hier een overzicht van het aantal (taal- en stijl)fouten dat elke leerling maakte, het bewustheidsniveau waarvan zijn opstel blijk gaf, en een kwalificatie van de leerling, afgemeten naar zijn algemene schoolprestaties. In kort bestek kunnen wij zo al deze opstellen met elkaar vergelijken. Daarom heb ik ook getracht het bewustheidsniveau zo zuiver mogelijk uit te balanceren; de aanduidingen van het niveau zijn dientengevolge soms enigszins afwijkend van die in het onderzoek gegeven waren, omdat ik daar uitging van een geringer aantal opstellen om het niveau te bepalen. Ik voeg hier voor de duidelijkheid ook nog het aantal woorden van elk opstel aan toe, omdat het aantal fouten daardoor gerelativeerd wordt.

<i>Leerling</i>	<i>Kwalificatie</i>	<i>Fouten</i>	<i>Niveau</i>	<i>Aantal woorden</i>
Ia	goed	11	D	238
Ib	zeer goed	5	D plus	304
IIa	vrij goed	19	A	388
IIb	vrij goed	7	B min	399
IIc	zwak	0	D	213
IId	zeer goed (?)	63	B	557
IIE	vrij goed	17	D plus	515
3a	zwak (?)	6	D	459
3b	goed	9	B min	392
IIIa	goed	11	C min	270
IIIb	zwak	6	B min	346
IIIc	middelmatig	16	C min	393
IIId	vrij goed	2	C min	495
4a	zwak (ex) 1.)	2	C	367
4b	vrij goed	5	B plus	527
4c	middelmatig	3	C plus	343
4d	goed (ex) 2.)	7	D plus	425
4e	zwak (t.) 3.)	1	A	429
IVa	goed	6	B	345
IVb	middelmatig	18	B	681
Va	zeer goed	4	A	479
Vb	goed	1	A	324
Vc	uitstekend	0	AA	410
5a	vrij goed	12	B min	420
5b	vrij goed	11	B min	429
5c	goed	3	C	328
VIa	zeer goed	1	A	288
VIIb	middelmatig	13	A	351
VIc	middelmatig	2	B	369

1.) behalve in de exacte vakken.

2.) vooral in de exacte vakken.

3.) behalve voor de taalvakken.

Uit deze tabel blijkt, dat de 29 opstellen die ik het best geslaagd achtte, afkomstig waren van: 5 zwakke leerlingen, 5 middelmatige, 7 vrij goede,

7 goede, 4 zeer goede en 1 uitstekende. Alle soorten leerlingen waren hier dus gelijkmatig vertegenwoordigd. Het is gerechtvaardigd hieruit de volgende conclusie te trekken: *het vermogen om goede opstellen te schrijven is een hoedanigheid die men moet onderscheiden van het vermogen om goede schoolprestaties te leveren*; met dien verstande, dat het eerste vermogen aanwezig kan zijn zowel met als zonder het tweede.

Deze conclusie hadden wij ook al kunnen trekken, toen wij vaststelden, dat van de 29 beste opstellen slechts 17 overeenstemden met de algemene schoolprestaties. Het omgekeerde is hiermede natuurlijk niet aangetoond. Evenmin is hiermede aangetoond, dat het opstel noch de intelligentie noch de taalbeheersing zou seligeren. Voor het tegendeel van dit laatste heb ik trouwens in § I al een bewijs geleverd. Wel kan men de getrokken conclusie als volgt uitwerken.

Men kan zich afvragen, of het vermogen om opstellen te maken hetzelfde is als het actief taalvermogen. Ik versta onder actief taalvermogen, het vermogen zich schriftelijk in taal uit te drukken. Men kan zich moeilijk een omstandigheid indenken, waarin aan dit vermogen meer vrijheid en groter veelzijdigheid van ontplooiing geboden wordt dan in de omstandigheid van het opstel-maken. Alleen in enkele gevallen bestaat er kans, dat het zich schriftelijk spontaner ontplooit, zoals b.v. in brieven, of in een schoolkrant. Dit zijn dan gevallen van taalgebruik, die buiten het schoolwerk liggen. De brieven zijn zuiver hypothetische gevallen, die wij nooit onder ogen krijgen. De schoolkrant daarentegen is mij wel goed bekend, o.a. doordat ik zeven jaar daarvoor als censor de zorg had.

Mijn bevinding is, dat de leerlingen hierin slechts zelden zo goed voor de dag komen als in hun opstellen. Zij bewegen zich daar over het algemeen op een lager niveau, dat hun meer eigen is, en schrijven ook op dat niveau met minder zorg dan zij dat voor schoolwerk doen. Er is dikwijls beweerd, dat de schooltucht remmend zou werken op de opstellen, en dat vrijheid de spontane levende taal zou doen geboren worden. Daarvoor levert de schoolkrant zeker geen bewijs. Deze bewijst eerder het tegendeel. Bovendien is het zelfs mijn ervaring, dat de leerlingen dikwijls hun topprestaties leveren op het eindexamen, waar ik dan ook menigmaal een 10 mocht toekennen, die de leerlingen tevoren nooit verdiend hadden. Als de leerlingen op het eindexamen beneden hun maat bleven, was er meestal reden om aan te nemen dat zij vermoeid waren geweest, als het opstel op de laatste middag van een afmattend examen geschreven moest worden.

Er is mij slechts één omstandigheid bekend, waarin het taalvermogen zich wel eens verrassend kan ontplooiën, nl. in de uit eigen aandrif geschreven gedichten. Die willen we dan beschouwen als de uitzonderingen die de regel bevestigen.

Men mag dus het vermogen om opstellen te maken (in het algemeen) identificeren met het actief taalvermogen (in het algemeen). Dit vermogen kan zich, blijkens de definitie, vervolmaken in twee dimensies: in de richting van de zelfontwikkeling en in de richting van de zelfbeheersing. Omtrent de eerste soort ontwikkeling leert de conclusie ons niets. Maar omtrent de tweede wel, nl. dat zij mogelijk is bij alle soorten leerlingen. Dit wil weer niet zeggen, dat de dispositie daartoe bij alle leerlingen

gelijkelijk aanwezig is, maar wel dat deze niet onmiddellijk afhankelijk blijkt te zijn van de capaciteiten waardoor een leerling goede schoolprestaties levert. Het is niet onmiddellijk duidelijk waarvan zij dan wel afhankelijk is, ofschoon het van het grootste gewicht voor de methodiek zou wezen, dit te weten. Zij is kennelijk meer een verschijnsel van psychisch evenwicht dan van kennis.

Wanneer men het aantal fouten nagaat, dat door elk van deze groepen gemaakt is, komt men tot de bevinding, dat, met uitzondering van de ene uitstekende leerling, bij alle groepen zowel grote als kleine aantallen voorkomen. Men kan dus niet zonder meer zeggen, dat de betere leerlingen minder fouten maken dan de slechtere, of omgekeerd. Als men alleen op deze getallen afgaat, is er zelfs geen enkele aanwijzing om aan te nemen, dat er enig verband zou bestaan tussen het aantal fouten en het beter of slechter zijn van een leerling. In zover komt de lijst van aantallen fouten overeen met die van de kwalificaties, dat ook hier blijkt, dat het aantal fouten — dus een bepaald aspect van het actief taalvermogen — onafhankelijk schijnt van het vermogen om goede schoolprestaties te leveren.

Vergelijken we nu de niveaukwalificaties, dan treft ons weer een dergelijk beeld. Bij elk der genoemde groepen blijken in gelijke mate alle niveaukwalificaties voor te komen, met uitzondering weer van de ene uitstekende leerling. Ook dit schijnt dus, op zich genomen, onafhankelijk van het vermogen tot algemene schoolprestaties.

Vergelijken we de aantallen fouten met de niveau's, ook dan blijkt, dat op alle niveau's zowel weinig als veel fouten gemaakt worden.

Vergelijken we de niveau's met de klassen, dan is er ontwikkeling te bespeuren: in verschillende klassen domineren verschillende niveau's.

In de eerste klas domineert niveau D; tweede klas B en D; derde klas B en C; 4 H.B.S. niveau C (zwakker dominant); IV Gymnasium niveau B; 5 Gymnasium niveau A; 5 H.B.S. niveau B (—); VI Gymnasium niveau A.

De niveau's stijgen dus in hogere klassen. Dit beeld stemt overeen met wat wij reeds vonden bij het globaal overzicht van alle opstellen.

Wij mogen aannemen, dat de dominerende niveau's de normale zijn voor de betreffende klassen. In de tweede en derde klas, en ook in 4 H.B.S., dus in de klassen, die het sterkst onderhevig zijn aan puberteitsverschijnselen, vinden we meer verschillen. Laten wij aannemen, dat het laagste dominerende niveau het meest normale is, maar dat bij die leeftijds-groepen al gemakkelijker naar hogere niveau's gesprongen wordt. (Als wij het anders voorstellen, moeten we teveel gevallen aannemen waarin normale leerlingen beneden hun normale niveau werken. Dit zou overigens alleen het vanuit een ander gezichtspunt bekijken zijn van hetzelfde verschijnsel, nl. een grotere onvastheid bij die leeftijdsgroep.)

Met behulp van deze norm is de gehele tabel te verklaren, en wordt duidelijk, *dat de kwalificatie van de leerling toch wel degelijk verband houdt met het aantal fouten dat hij maakt en het niveau waarop hij schrijft.*

Over het algemeen stijgt het aantal fouten, wanneer een leerling boven zijn normale niveau uit reikt, of wanneer op hetzelfde niveau de alge-

mene kwalificatie lager is. Als een goede leerling op zijn normale niveau schrijft, maakt hij weinig fouten, enz.

Ia, een goede leerling, schrijft op zijn normale niveau, en maakt een normaal aantal fouten, misschien iets te veel voor een goede leerling, (later blijkt ook dat hij minder goed is; zie blz. 108).

Ib, is beter: dit komt tot uiting in het feit dat haar niveau iets hoger ligt, en bovendien dat zij zelfs daarin minder fouten maakt. Dit laatste verschil is duidelijker, doordat het opstel van Ib langer is.

Ila, maakt tamelijk veel fouten. Daarbij moet men bedenken, dat zijn opstel tamelijk lang is, maar vooral dat hij boven zijn normale niveau uit reikt.

Ilb is een gelijkwaardige leerling; hij maakt minder fouten maar schrijft ook op lager niveau. Toch valt Ilb vergelijkenderwijze op door zijn gering aantal fouten, omdat hij op een niveau schrijft, dat hoger is dan het normale.

Ilc, is een zwakke leerling en schrijft geen fouten, maar schrijft dan ook een kort opstelletje op het laagste niveau.

Ild, blijft ook hier een uitzonderingsgeval, hoewel minder uitzonderlijk dan het aanvankelijk leek: zij schrijft op hoger niveau een bijzonder lang opstel. Het aantal fouten is evenwel bijzonder groot.

Ile, kunnen we weer als normaal beschouwen: tamelijk veel fouten, maar in een groot opstel op een iets hoger niveau, en van een leerling die niet meer is dan tamelijk goed.

3a, maakt 6 fouten, maar dit is weinig voor een tamelijk groot opstel. Dat een zwakke leerling dit klaar speelt is mogelijk, doordat hij op een niveau schrijft, dat beneden zijn normaal niveau ligt.

3b, maakt meer fouten in een kleiner opstel, terwijl zijn kwalificatie hoger ligt; maar zijn niveau ligt dan ook iets boven het normale, en veel hoger dan dat van 3a.

IIIa, schrijft op zijn normale niveau, is een goede leerling, maar maakt desondanks veel fouten, naar verhouding dus te veel.

IIIb, moeten we dan normaler achten: 6 fouten in een opstel van normale lengte, dat voor een derdeklasser aan de hoge kant ligt voor wat het niveau betreft.

IIIc, maakt meer fouten, maar zijn opstel is langer. In verhouding met IIIb is zijn aantal fouten toch iets te hoog, aangezien zijn niveau lager is. Tegenover IIIa maakt hij evenwel geen kwaad figuur, omdat hij op hetzelfde niveau schrijvend, naar verhouding niet veel meer fouten maakt, terwijl zijn algemene kwalificatie lager ligt.

IIId, is weer geheel op het normale plan: 2 fouten in een groot opstel is zeer weinig. Een vrij goede leerling speelt dit klaar op een niveau dat iets beneden zijn normale niveau ligt.

4a, is een zwakke leerling, maar omdat hij op niveau C schrijft, heeft hij maar twee fouten te maken.

4b, is als leerling beter; hij maakt op een hoger niveau, gezien de lengte van zijn opstel, even weinig fouten.

4c, maakt ook weinig fouten op een lager niveau, is dan ook een middelmatige leerling.

4d, wijkt af. Hij maakt meer fouten dan 4b op een lager niveau, ter-

wijl hij een goede leerling is. We hebben hier te doen met de eenzijdig exact gerichte leerling.

4e, maakt zeer weinig fouten, terwijl hij een zwakke leerling is; maar hij schrijft dan ook op een niveau, dat voor de 4e klas laag genoemd moet worden.

De gegevens van alle volgende leerlingen groeperen zich volgens het normale plan, alleen merken we op, dat de twee eerste leerlingen van 5 H.B.S. nog moeite hebben op hun normale niveau zonder te veel fouten te schrijven, terwijl VIc naar verhouding goed voor de dag komt.

Op enkele gevallen na vertonen de gegevens zich dus in tamelijk vaste verhoudingen. Daaruit concludeer ik, dat wij daarin de normale verhoudingen mogen zien. Hiermede heb ik dan aangetoond, in hoeverre we hier van constante maatstaven kunnen spreken.

De verscheidenheid in de woordkeuze heb ik hier buiten beschouwing gelaten. Dit bleek namelijk een uiterst moeilijke materie te zijn. Wij weten, dat er in de woordenschat van de Nederlandse taal onderscheidingen zijn te maken tussen meer abstracte en meer concrete woorden, in die zin, dat de eerste algemener van begripsinhoud zijn dan de tweede. Wij zouden dus behalve bewustheidsniveau's ook woordniveau's kunnen onderscheiden, naargelang een leerling meer abstracte of concrete woorden gebruikt. Voor de hand zou het liggen, te denken, dat dan de meer abstracte woordniveau's minder verscheidenheid zouden tonen uiteraard, dan de meer concrete. Het is mij tot nu toe niet gelukt een betrouwbare maatstaf te vinden om deze woordniveau's te kunnen bepalen.

De bewustheidsniveau's kon ik schatten op grond van vergelijking; de woordenschat is echter zo verscheiden, dat schatten hier practisch onmogelijk wordt. Ik ben dus niet in staat het woordniveau als factor van betrekkelijkheid bij het bepalen van de woordverscheidenheid in het geding te brengen.

Daar komt bij, dat men voor kleine opstellen een andere norm voor woordverscheidenheid moet aanleggen dan voor grote opstellen. Hoe meer woorden men immers gebruikt, hoe groter kans dat men dezelfde woorden daarin nodig heeft. Ik zie geen kans te bepalen in welke mate deze regressie van de woordverscheidenheid verloopt.

Doordat de opstellen niet gelijk van lengte waren, was het tenslotte ook dáárom moeilijk de getallen met elkaar te vergelijken. Alleen waar de getallen dicht bij elkaar kwamen kon ik bij benadering iets vaststellen omtrent de woordenkeuze. Dit heb ik in het voorgaande gedaan.

Overigens leek mij de verscheidenheid in de woordkeuze als constante maatstaf al te moeilijk te hanteren.

Overzicht van de verscheidenheid in woordkeuze

<i>Leerling</i>	<i>Totaal</i>	<i>Verskillend</i>
Ia	238	120
Ib	304	163
IIa	388	156
IIb	399	191
IIc	213	112
IId	557	254
IIe	515	239

<i>Leerling</i>	<i>Totaal</i>	<i>Verschillend</i>
3a	459	212
3b	392	211
IIIa	270	165
IIIb	346	193
IIIc	393	194
IIId	495	256
4a	367	205
4b	527	250
4c	343	185
4d	425	207
4e	429	244
IVa	345	201
IVb	681	295
Va	479	252
Vb	324	170
Vc	410	235
5a	420	177
5b	429	211
5c	328	184
VIa	288	155
VIb	351	192
VIc	369	202

Juist de belangrijkste criteria van de stijl zijn niet exact vast te stellen. Men kan vaak niet eens onder woorden brengen waarom men een passage, een zin of opeenvolging van zinnen goed vindt. Men kan natuurlijk nog wel een diepgaand stilistisch onderzoek instellen naar het taalgebruik in deze opstellen. Het is niet uitgesloten, dat men dan iets vindt, dat het taalgebruik van deze leerlingen nog nader karakteriseert.

De grote moeilijkheid blijft dan evenwel, dat men empirisch nooit kan vaststellen, hoe het had moeten wezen of hoe het beter geweest zou zijn. Daarom heb ik mij liever bepaald tot dat empirisch gegeven, dat duidelijk in tegenstelling staat tot goed taalgebruik, dus tot de fouten. Fouten trachten te voorkomen is in ieder geval al een stap in de richting van een betere methodiek, die voor jonge leerlingen zelfs zeer belangrijk is.

C. Overzicht der gemaakte fouten.

A. Fouten in het woordgebruik.

Verkeerd woordgebruik en idioomfouten: 4 x Ia, eenmaal Ib, IIa, IIb, 16a, IId, 5 x IIe, 2 x 3b, 7 x IIIa, eenmaal IIIb, 2 x IIIc, eenmaal 4b, 2 x 4d, eenmaal 4e, 10 x IVb, 3 x Va, eenmaal 5a, 3 x 5b, eenmaal 5c, VIa, 2 x VIb en eenmaal VIc. Totaal: 66

Vaag woordgebruik: 2 x Ia, eenmaal Ib, IIa, IIb, 11 x IId, 3 x IIe, eenmaal 3a, 5 x 3b, 3 x IIIa, 7 x IIIc, eenmaal 4a, 4b, 2 x 4d, eenmaal IVa, 2 x 5a, eenmaal 5b en VIb. Totaal: 44

Niveaubreking: 8 x IIa, 3 x IIb, 3 x IId, eenmaal 3a, IVa, 2 x 5a, eenmaal 5b en 5c. Totaal: 20

Overbodig woordgebruik: 4c, 2 x IVa, 2 x IVb, eenmaal Vb, 5a, 3 x 5b, 5 x VIb, met twee tautologieën: IIa en IId. Totaal: 20

Eentonigheid in woordkeuze: 3 x IId, 2 x IIc, 3 x 5a, 2 x VIb. Totaal: 10

Verkeerde woordvorm: IIa, 5 x IId, eenmaal IIIC en IVb.	Totaal: 8
Dialect: 3 x IId, eenmaal IIId.	Totaal: 4
Grillig woordgebruik: Va en tweemaal VIb.	Totaal: 3
Overdreven woordgebruik: IIIa.	Totaal: 1
Niet passend woordgebruik (beeldspraak): 4a.	Totaal: 1

Totaal aantal fouten in woordgebruik: 177

B. Fouten in het verbinden van de woorden.

Onlogische sylleps (waaronder ook enkele onlogische passages): 2 x Ia, 3 x Ib, 4 x IIa, 1 x IIb, 4 x IId, 3 x IIe, 4 x IIIC, 1 x 4c, 4d, IVa, 2 x IVb, 3 x 5a, 3 x 5b en 1 x 5c.	Totaal: 33
Tijdgebruik: Verkeerd tijdgebruik: 5 x IId, 3 x IIe, 1 x IIb, 2 x 4b, 2 x 4d, 1 x IVa, 2 x IVb, eenmaal VIc	Totaal: 17
Grillig tijdgebruik: 2 x IIa, 1 x IId, 2 x IIb, 1 x IVb.	Totaal: 6
Verkeerde plaatsing van de woorden: IIa, 2 x IId, 2 x 3a, 1 x IIIC, IVb en VIb.	Totaal: 8
Vaagheid in de zinsverbinding: 2 x IId, 2 x 3a, 2 x IIb.	Totaal: 6
Contaminatie van constructies: IId, 2 x 3b, 1 x IIId.	Totaal: 3
Foutieve samentrekking: IIa, 2 x IId.	Totaal: 3
Foutieve samentrekking van een woordgroep: 1a, IId en IIIC.	Totaal: 3
Grammaticale sylleps: IId en IIe.	Totaal: 2
Eentonigheid in de zinsverbinding: IId.	Totaal: 1
Grillige zinsvorm: 3a.	Totaal: 1
Onvoltooide constructie: IId.	Totaal: 1

Totaal aantal fouten in het verbinden: 84

Het hier verkregen overzicht stemt in zoverre overeen met dat van de gemaakte fouten van 5 Gymnasium, zie E § 1, dat veruit de meeste fouten zijn: verkeerd woordgebruik en onlogische sylleps. Nogmaals een veelzeggend argument dus ten gunste van de *lexicologie* en *het denkend lezen*.

Dat het aantal onlogische syllepsen hier naar verhouding geringer is, moeten we verklaren uit de aard van het opstel. Het daar besproken opstel van 5 Gymnasium was een literaire verhandeling; nu was het een verhalend opstel. Het ligt in de aard van de onlogische sylleps, dat zij meer voorkomt naarmate het niveau van het taalgebruik abstracter wordt.

Dit overzicht, dat in veel opzichten kan gelden als representatief voor de gehele school, leert, dat bij dit opstel veruit *de meeste fouten gemaakt werden in het woordgebruik*, bijna tweemaal zoveel als in de verbinding.

Verkeerd woordgebruik, vaag woordgebruik, niveaubreking, eentonigheid in woordkeuze, verkeerde woordvorm, dialect en idioomfouten, dus totaal 152 fouten, moeten duidelijk worden toegeschreven aan *gebrek aan lexicologische kennis*. Dit is veel meer dan de helft.

Opmerkelijk is hier het grote aantal fouten in het tijdgebruik. Dit wijst op een gebrek aan helderheid in de voorstelling van de tijdsverhoudingen.

Met uitzondering van de grammaticale sylleps, eentonigheid in de zinsvorm en de grillige zinsvorm, meen ik alle andere fouten in het verbinden te moeten herleiden tot gebrek aan tekstbegrip. (totaal: 80). Bij dit gebrek aan tekstbegrip domineert soms het gebrek aan begrip van de zaken waarover geschreven wordt, zoals bij vele onlogische syllepsen. In alle andere gevallen, ruim 60, domineert een gebrek aan begrip voor de taalvormen, niet zozeer van stilistisch als wel van grammaticaal standpunt beschouwd. *Gebrek aan grammaticale kennis blijkt hier de hoofdoorzaak der fouten.* De leerlingen kunnen de verschillende tijdvormen der werkwoorden niet makkelijk hanteren, ze weten de woorden niet feilloos te plaatsen, ze kennen niet genoeg de mogelijkheden om het zinsverband uit te drukken, ze verwarren verschillende constructiemodellen enz. Wel valt op te merken, dat dit voornamelijk het geval is in de lagere klassen, hoewel niet uitsluitend. Daarentegen vinden wij de typische stijlfouten, zoals overbodig woordgebruik, eentonigheid in woordkeuze, grilligheid in het woordgebruik, niet passende beeldspraak, hoofdzakelijk in de hogere klassen.

De gevonden gegevens vragen dus om sterke accentuering van de lexicologie voor de gehele school; accentuering van het grammaticaal onderwijs in de lagere klassen; accentuering (minder sterk) van het stijl-onderwijs voor de hogere klassen; accentuering van het denkend lezen voor de gehele school. Bij het grammaticale onderricht vraagt het tijdgebruik bijzondere aandacht.

Tweede onderzoek.

Het aantal opstellen dat ik tot dusver onderzocht heb, is beperkt. Het feit, dat het onderzoek uitsluitend eigen leerlingen betrof, heeft veel voordelen, maar houdt ook het gevaar van te veel subjectiviteit in. Het was een eerste onderzoek, met alle moeilijkheden die aan een verkenningstocht eigen zijn; daarom was mijn methode aanvankelijk niet scherp omlijnd, werd er enerzijds veel overbodig werk verricht en werden anderzijds gegevens die later van belang bleken, niet altijd te rechter tijd exact genoteerd. Ik werkte dikwijls met de vage en rekbare aanduidingen van: veel, weinig, meer en minder. De materie die het voorwerp van mijn onderzoek uitmaakte, is bovendien niet exact te analyseren en ze is van veel toevallige factoren afhankelijk.

Dit alles maakte het wenselijk mijn onderzoek op enkele belangrijke punten te herhalen onder gewijzigde omstandigheden. Als een tweede onderzoek mijn eerste bevindingen bevestigde, zou dit veel bijdragen tot de bewijskracht ervan.

Om die reden heb ik weer een globaal onderzoek van enkele klassen opstellen en een nader onderzoek van een aantal zich als de beste onderscheidende opstellen ingesteld.

§ 1 Globaal onderzoek.

Het globale onderzoek betrof op de eerste plaats een eerste en een tweede klas van ons eigen lyceum. De opstellen waren weer onder dezelfde omstandigheden gemaakt, nu in het allereerste lesuur Nederlands van het schooljaar 1956-'57. De leerlingen van de tweede klas waren

voor het overgrote deel afkomstig van een eerste klas, waar mijn collega had les gegeven. Mijn collega had daarbij dezelfde boeken gebruikt, die ik ook benut had.

Op de tweede plaats betrof mijn globale onderzoek vier klassen van het Westfriesche Lyceum te Hoorn, een openbaar lyceum, en wel: een eerste en een tweede klas, een klas 3 H.B.S. en een klas III gymnasium. Ook deze opstellen waren in het eerste lesuur Nederlands van dat schooljaar gemaakt.

Ik heb dezelfde aspecten onderzocht als in mijn eerste onderzoek, maar nu getracht zo exact mogelijk te zijn.

De fouten kon ik tellen (althans voorzover ik ze als zodanig gesignaleerd had); de lengte van de opstellen kon ik in het aantal bladzijden weergeven; voor de graad van aanschouwelijkheid kon ik een cijfer geven; de woordkeuze en het niveau moest ik natuurlijk weer schatten.

Omdat de leerlingen van de eerste klas meestal wat meer uiteen schrijven dan die der volgende klassen, heb ik het totale aantal bladzijden van de eerste klas naar beneden afgerond, die der andere klassen naar boven.

Zo heb ik de volgende tabellen kunnen samenstellen.

Opstellen
St. Werenfriduslyceum
1e klas - sept. '56

Leerling	Spelfouten	Taal- en stijlfouten	Woordkeuze	Lengte	Aanschouwelijkheid	Leestekens	Zinsbouw	Verkeerd woordgebruik	Niveau
1	5	9	c	1 ^{1/4}	3	2	b	5	DD behoortl. verteld
2	3	5	c	^{3/4}	0	2	b	3	D bericht
3	0	0	b	1	2	1	b	2	D bericht
4	2	2	b	1 ^{1/4}	0	12	d	2	D bericht
5	1	1	d	1	0	6	b	2	D enigszins vert.
6	0	1	c	1	5	6	c	2	C behoortl. vert.
7	2	1	c	1	0	1	c	2	D zakel. bericht
8	3	1	c	1 ^{1/2}	5	17	b	0	DD behoortl. verteld
9	12	4	c	1	5	10	a	1	C verteld
10	2	4	d	^{3/4}	0	3	d	3	D bericht
11	0	0	c	^{1/2}	0	2	b	2	D bericht
12	1	1	c	1	2	5	b	1	D verteld
13	0	0	b	^{1/2}	0	2	c	2	D bericht
14	2	0	b	^{1/2}	0	4	b	5	D bericht
15	1	1	b	1	0	3	a	3	D bericht
16	0	0	b	^{1/2}	0	4	c	1	D bericht
17	1	0	c	^{1/2}	0	1	b	0	D bericht
18	1	0	c	^{1/2}	0	0	a	4	D bericht
19	0	2	b	^{1/4}	0	1	c	3	D bericht
20	1	2	b	1 ^{1/4}	5	12	c	1	C verteld
21	2	5	c	1 ^{1/4}	0	6	b	3	D bericht
22	3	1	c	1	3	7	b	0	D enigszins vert.
23	1	0	d	^{3/4}	0	6	c	2	D enigszins vert.
24	4	1	c	1	0	5	b	2	D enigszins vert.
25	2	1	c	1	5	15	b	2	C verteld
26	5	3	d	1	3	8	b	3	D verteld
27	2	3	c	^{3/4}	1	8	c	0	D bericht
totaal	56	48	8xb 15xc 4xd	23 ^{3/4}	39	149	3xa 14xb 8xc 2xd	56	21xD 2xDD 4xC 15x bericht 4x enigsz. vert. 5x vert. 3x behoortl. vert.
	2,43 per blz.	2,08 per blz.		0,85 per leerl.	1,44 per leerl.	6,47 per blz.		2,43 per blz.	

Opstellen
St. Werenfriduslyceum
2e klas - sept. '56

Leerling	Spelfouten	Taal- en stijlfouten	Woordkeuze	Lengte	Aanschouwelijkheid	Fouten in interpunctie	Zinsbouw	Verkeerd woordgebruik	Niveau	
1	2 ($\frac{4}{5}$)	0	d	$2\frac{1}{2}$	7	5	b	3 ($\frac{1}{5}$)	B	goed verteld
2	9 ($\frac{24}{7}$)	8 ($\frac{22}{7}$)	b	$3\frac{1}{2}$	6	11	d	11 ($\frac{31}{7}$)	C	goed verteld
3	7 ($\frac{20}{11}$)	6 ($\frac{22}{11}$)	b	$2\frac{3}{4}$	3	3	c	9 ($\frac{33}{11}$)	DD	verteld
4	10 (4)	3 ($\frac{11}{5}$)	c	$2\frac{1}{2}$	6	40	b	7 ($\frac{24}{5}$)	C	goed verteld
5	1 ($\frac{4}{7}$)	4 ($\frac{22}{7}$)	c	$1\frac{3}{4}$	3	16	d	5 ($\frac{20}{7}$)	C	verteld
6	0	2 ($\frac{11}{5}$)	c	$1\frac{1}{2}$	7	2	c	1 ($\frac{2}{5}$)	DD	goed verteld
7	3 ($\frac{11}{2}$)	0	c	2	7	4	c	2 (1)	C	goed verteld
8	2 ($\frac{13}{5}$)	4 ($\frac{31}{5}$)	b	$1\frac{1}{4}$	3	6	c	4 ($\frac{31}{5}$)	DD	verteld
9	2 ($\frac{11}{7}$)	7 (4)	c	$1\frac{3}{4}$	1	4	d	6 ($\frac{39}{7}$)	C	verteld
10	3 ($\frac{15}{7}$)	8 ($\frac{44}{7}$)	d	$1\frac{3}{4}$	6	13	c	9 ($\frac{51}{7}$)	C	goed verteld
11	4 ($\frac{17}{9}$)	3 ($\frac{11}{3}$)	d	$2\frac{1}{4}$	5	3	d	8 ($\frac{35}{9}$)	D	verteld
12	2 ($\frac{4}{5}$)	2 ($\frac{4}{5}$)	d	$2\frac{1}{2}$	3	12	d	0	DD	verteld
13	1 ($\frac{4}{5}$)	2 ($\frac{13}{5}$)	c	$1\frac{1}{4}$	3	6	d	7 ($\frac{53}{5}$)	D	verteld
14	6 (4)	3 (2)	d	$1\frac{1}{2}$	7	3	d	4 ($\frac{22}{3}$)	D	goed verteld
15	1 ($\frac{4}{7}$)	0	d	$1\frac{3}{4}$	5	4	c	0	D	behoorlijk ver-
16	1 ($\frac{4}{9}$)	13 ($\frac{57}{9}$)	b	$2\frac{1}{4}$	1	4	d	9 (4)	DD	verteld
17	3 ($\frac{15}{7}$)	2 ($\frac{11}{7}$)	d	$1\frac{3}{4}$	3	2	c	1 ($\frac{4}{7}$)	DD	behoorl. verteld
18	2 ($\frac{11}{3}$)	2 ($\frac{11}{3}$)	c	$1\frac{1}{2}$	1	9	c	9 (6)	DD	verteld
19	1 (1)	4 (4)	b	1	0	11	d	2 (2)	D	bericht
20	4 ($\frac{22}{7}$)	7 (4)	d	$1\frac{3}{4}$	3	10	b	4 ($\frac{22}{7}$)	D	verteld
21	1 (1)	0	c	1	0	6	c	3 (3)	D	verteld
22	1 ($\frac{2}{3}$)	1 ($\frac{2}{3}$)	c	$1\frac{1}{2}$	0	9	d	3 (2)	C	verteld
23	4 ($\frac{22}{7}$)	4 ($\frac{22}{7}$)	d	$1\frac{3}{4}$	3	18	c	3 ($\frac{15}{7}$)	C	verteld
24	0 (0)	1 ($\frac{11}{3}$)	d	$\frac{3}{4}$	1	1	d	2 ($\frac{22}{3}$)	D	bericht
tot. 70		86	5 b	$43\frac{3}{4}$	84	202	0a	112	8 D	2xbericht
1,59		(1,95)	9 c			(4,59)	3b	(2,54)	7 DD	13xverteld
per blz.		per blz.	10 d	1,83	3,50		10c	per blz.	8 c	2xbehoorlijk vert
				per	per	(162)	11d		1 B	7xgoed verteld
				leerl.	leerl.	(3,95)				
				p. blz.						

Opstellen
Westfries Lyceum
1e klas - sept. '56

Leerling	Spelfouten	Taal- en stijlfouten	Woordkeuze	Lengte	Aanschouwelijkheid	Leestekens	Verkeerd woordgebruik	Niveau	
1	1	2	c	1 ¹ / ₃	2	8	6	D	bericht
2	3	0	c	1 ¹ / ₅	5	14	5	DD	situatie enigszins beschreven verder: bericht
3	1	2	c	1 ³ / ₄	2	7	0	DD	verteld
4	4	3	c	2	5	8	2	C	verteld
5	7	4	d	1 ¹ / ₃	0	1	3	DD	bericht
6	4	1	d	2	5	8	4	DD	half verteld, half bericht
7	5	2	c	1 ⁴ / ₅	2	19	1	D	half verteld, half bericht
8	7	2	c	2	3	18	5	D	verteld
9	4	6	b	1 ³ / ₄	0	8	4	D	verteld
10	4	2	b	1 ¹ / ₂	3	11	0	D	verteld
11	5	11	c	1 ¹ / ₂	3	25	7	DD	verteld
12	4	7	a	1 ¹ / ₄	0	2	2	D	bericht
13	5	5	b	2	0	12	3	D	verteld
14	1	4	c	1 ¹ / ₂	2	11	4	D	verteld
15	3	4	c	1 ¹ / ₂	5	7	2	C	verteld (behoorl.)
16	1	2	c	3	5	10	0	D	verteld (behoor- lijk)
17	0	2	b	1 ¹ / ₂	2	2	0	D	klein gedeelte verteld, rest be- richt
18	0	4	b	1 ³ / ₄	3	10	2	D	gedeeltelijk ver- teld, rest bericht
19	0	1	c	⁵ / ₆	0	2	1	D	bericht
20	2	6	c	1 ¹ / ₂	5	6	3	D	grotendeels ver- teld, rest bericht
21	10	6	c	2	2	14	2	D	half verteld, half bericht
22	1	1	c	1	1	0	2	D	half verteld, half bericht
23	4	5	c	1 ¹ / ₂	2	9	0	D	half verteld, half bericht
24	5	6	b	2 ¹ / ₂	2	11	2	C	verteld
25	3	5	b	1 ⁴ / ₅	3	3	0	D	verteld
26	8	2	c	2 ¹ / ₂	2	13	2	C	goed verteld (dialect)
27	2	4	b	1 ¹ / ₂	2	12	2	D	verteld
28	3	6	d	4	5	3	1	C	goed verteld
29	5	4	c	2	0	14	2	D	verteld
30	3	2	c	1 ¹ / ₃	0	7	2	D	bericht
31	5	2	c	1 ¹ / ₅	3	9	1	C	verteld
tot.	110	113	19c 3d 8b 1a	54	74	284	70	20 D 5 DD 6 C	5 bericht 9 half verteld, half bericht 13 verteld 2 behoorlijk verteld 2 goed verteld
gem.	2 per blz.	2,09 per blz.		1,74 per leerl.	2,38 per leerl.	5,25 per blz.	1,29 per blz.		

									Opstellen Westfriese Lyceum 2e klas - sept. '56	
Leerling	Spelfouten	Taal- en stijlfouten	Woordkeuze	Lengte	Aanschouwelijkheid	Leestekens	Verkeerd woordgebruik	Niveau		
1	6	2	d	2 1/2	2	17	2	D	verteld	
2	4	16	b	2 1/2	2	10	4	D	verteld	
3	6	7	c	2	2	2	2	D	verteld	
4	10	5	c	3	5	8	5	C	verteld	
5	1	2	c	2 1/2	3	7	0	B	goed verteld	
6	0	2	c	1 1/2	3	2	0	D	verteld	
7	5	2	c	2	3	11	1	D	verteld	
8	7	7	c	2	2	5	2	D	verteld	
9	3	1	c	1 1/4	2	3	0	D	verteld	
10	1	4	c	2	2	2	3	DD	beschreven	
11	2	6	b	1 4/5	1	0	4	D	half verteld	
12	0	9	b	1 1/2	1	6	2	D	verteld	
13	3	9	b	1 1/2	2	6	1	C	verteld	
14	0	4	c	1 1/2	2	3	0	DD	verteld	
15	0	8	c	1 1/4	1	3	3	D	verteld	
16	0	2	c	1 1/3	0	2	3	D	bericht	
17	1	4	b	1 1/2	0	14	2	D	verteld	
tot.	49	90	5b 11c 1d	32	33	101	34	12 D 2 DD 2 C 1 B	1 bericht 1 beschreven 1 half verteld, half bericht 13 verteld 1 goed verteld	
gem.	1,53 per blz.	2,81 per blz.		1,29 per leerl.	1,93 per leerl.	3,15 per blz.	2 per blz.			

Opstellen
Westfriesche Lyceum
III Gymnasium - sept. '56

Leerling	Spelfouten	Taal- en stijlfouten	Woordkeuze	Lengte	Aanschouwelijkheid	Leestekens	Verkeerd woordgebruik	Niveau	
1	1	5	c	2 ³ / ₄	4	7	0	C	verteld
2	1	2	c	2 ¹ / ₂	2	8	3	D	verteld
3	2	5	c	2 ¹ / ₂	3	5	0	D	verteld
4	1	1	d	1 ¹ / ₂	0	2	3	C	verteld
5	0	0	c	1 ¹ / ₂	2	2	1	DD	verteld
6	5	3	b	1	0	1	1	D	half verteld, half bericht
tot.	10	16	1b 4c 1d	12	11	25	8	3 D 1 DD 2 C	1 half bericht, half ver- teld 5 x verteld
gem.	0,83 per blz.	1,33 per blz.		2 per leerl.	1,83 per leerl.	2,08 per blz.	0,66 per blz.		

Leerling	Spelfouten	Taal- en stijlfouten	Woordkeuze	Lengte	Aanschouwelijkheid	Leestekens	Verkeerd woordgebruik	Niveau	
1	3	2	c	2 ¹ / ₄	0	6	3	C	verteld
2	1	5	c	2 ⁴ / ₅	2	5	0	C	goed verteld
3	3	4	c	1 ¹ / ₂	0	5	6	D	bericht
4	2	1	c	1	0	9	0	DD	bericht
5	0	2	c	1 ¹ / ₂	0	4	2	C	beschouwend
6	4	8	c	1 ¹ / ₂	5	13	0	D	verteld
7	0	4	c	1 ¹ / ₂	2	7	1	D	verteld
8	2	4	c	1 ⁴ / ₅	0	5	1	D	bericht
9	1	4	c	2	0	2	0	DD	verteld
10	2	4	d	3	3	3	1	DD	verteld
11	1	2	d	1 ¹ / ₂	5	9	0	C	beschouwend
									verteld
12	3	3	d	2 ³ / ₄	0	1	0	D	bericht
13	2	4	c	1 ¹ / ₂	1	6	0	DD	verteld
14	0	2	c	2 ¹ / ₂	1	3	4	D	verteld
15	2	6	c	1	2	2	2	D	verteld
16	1	4	c	1 ¹ / ₂	0	2	0	D	verteld
17	4	3	d	1 ¹ / ₄	0	5	1	DD	beschouwend
18	2	2	c	1 ¹ / ₃	0	13	1	C	beschouwend
19	1	5	c	1 ¹ / ₂	1	6	2	D	verteld
20	0	3	c	1	0	2	0	D	verteld
21	3	5	c	2 ³ / ₄	2	15	3	DD	verteld
22	1	1	d	2	4	0	0	D	verteld
23	0	5	c	1 ¹ / ₂	0	4	4	D	verteld
24	2	7	c	1 ¹ / ₂	0	4	0	C	beschouwend
25	2	2	c	2	0	15	1	CC	beschouwend
26	1	1	c	⁴ / ₅	0	3	0	C	lyrisch - beschouwend
27	1	2	c	³ / ₄	0	1	0	D	beschouwend
tot.	44	95	22c 5d	46	28	150	32	13 D 6 DD 7 C 1 CC	4 bericht 14 verteld 1 goed verteld 1 beschouwend ver- teld 6 beschouwend 1 lyrisch beschouwend
gem.	0,95 per blz.	2,06 per blz		1,70 per leerl.	1,03 per leerl.	3,26 per blz.	0,69 per blz.		

OVERZICHT VAN DE TOTALEN EN GEMIDDELDEN

	St. Werenfridus Lyceum			Westfries Lyceum			III Gymn.	
	1e klas	2e kl.	1e kl.	2e kl.	3 H.B.S.			
Spelfouten	2,43	1,59	2	1,53	0,95	0,83		per blz.
Taal- en stijlfouten	2,08	1,95	2,09	2,81	2,06	1,33		per blz.
Woordkeuze	8 b	5 b	1 a	5 b		1 b		
	15 c	9 c	8 b	11 c	22 c	4 c		
	4 d	10 d	19 c	1 d	5 d	1 d		
			3 d					
Lengte	0,85	1,83	1,74	1,29	1,70	2		per leerl.
Aanschouwe- lijkheid	1,44	3,50	2,38	1,93	1,03	1,83		per leerl.
Leestekens	6,47	3,95	5,25	3,15	3,26	2,08		per blz.
Verkeerd woordgebruik	2,43	2,54	1,29	2	0,69	0,66		per blz.
Niveau	21 D	8 D	20 D	12 D	13 D	3 D		
	2 DD	7 DD	5 DD	2 DD	6 DD	1 DD		
	4 C	8 C	6 C	2 C	7 C	2 C		
		1 B		1 B	1 CC			
Vorm	15 ber.	2 ber.	5 ber.	1 ber.	4 ber.			
	4 enigszins verteld		9 e.v.	1 e.v.		1 half v.		
	5 verteld	13 vert.	13 vert.	13 v.	14 v.	5 vert.		
	3 behoorlijk verteld	2 b.v.	2 b.v.					
		7 goed verteld	2 g.v.	1 g.v. 1 beschreven	1 g.v. 1 beschouwend verteld 6 beschouwend 1 lyrisch- beschouwend			

BESPREKING VAN DE GEGEVENS.

I. *Vergelijking van de klassen van het St. Werenfriduslyceum.*

Het aantal spelfouten dat in de opstellen van de tweede klas gemaakt is, ligt aanmerkelijk lager dan dat van de eerste klas.

In mindere mate is dit het geval met de taal- en stijlfouten, maar er is toch duidelijk enige vooruitgang op dit gebied te constateren.

Om aan te geven of de woordkeuze meer of minder rijk genuanceerd is, heb ik mij weer bediend van de kwalificaties:

a: zeer arm; b: arm; c: middelmatig; d: rijk; e: zeer rijk.

Het blijft altijd moeilijk een objectieve schatting te maken. Zonder dat ik het merk, kan ik misschien in een derde klas met c aanduiden, wat ik in een eerste klas met een d kwalificeer. Dit neemt niet weg, dat ik geprobeerd heb door middel van deze kwalificaties verschillen aan te geven die ik opmerkte. Deze verschillen zijn objectief vast te stellen, verder behoef ik hier niet te gaan. Uit de totalen van deze kwalificaties in deze klassen is hier dus af te lezen, dat de woordkeuze in de tweede klas aanmerkelijk rijker is dan in de eerste klas.

De opstellen van de tweede klas zijn gemiddeld bijna een bladzijde langer, ze zijn aanschouwelijker en er worden veel minder fouten in gemaakt wat betreft de interpunctie.

Opmerkelijk is, dat het gemiddelde aantal fouten van verkeerd woordgebruik in de tweede klas niet lager, maar zelfs iets hoger is dan in de eerste klas, zij het dan ook zeer weinig hoger.

Er valt een behoorlijke vooruitgang te constateren in het niveau van de opstellen: in de tweede klas stijgen 16 leerlingen boven het laagste niveau uit, in de eerste klas slechts zes, terwijl het aantal leerlingen groter is.

Tenslotte is er duidelijk vooruitgang te zien in de vorm: bij slechts twee is de verhaaltrant nog berichtmatig en er zijn zeven goede vertellers voor de dag gekomen.

Het feit dat het niveau der opstellen gestegen is, kan verklaren waarom de vordering in het hanteren van taalvormen, uitkomend in de daling van het aantal taal- en stijlfouten, slechts gering is. Dat het aantal fouten van verkeerd woordgebruik niet gedaald, maar zelfs enigszins gestegen is, kan het moeilijk geheel bevredigend verklaren. Waarschijnlijk schuilt hierachter ook een zeker gebrek aan scholing in woordkennis.

II. *Vergelijking van de eerste en de tweede klas van het Westfriesche Lyceum.*

De spelling van de tweede klas is beter dan die van de eerste: per bladzijde bijna een halve fout minder. Maar het aantal taal- en stijlfouten is groter. De woordkeuze is iets minder goed dan van de eerste klas, want als men de verhoudingen berekent van het aantal beneden de middelmaat en de rest, verkrijgt men:

eerste klas: 9 : 22 of 108 : 396.

tweede klas: 5 : 12 of 165 : 396.

Verhoudingsgewijze zijn er in de tweede klas dus meer beneden de middelmaat dan in de eerste klas.

Voorts zijn de opstellen korter en minder aanschouwelijk.

De interpunctie is weer aanmerkelijk beter, maar de fouten van verkeerd woordgebruik zijn talrijker. Zelfs in het niveau is enige daling vast te stellen.

Wat de vorm betreft, steekt de tweede klas gunstig af bij de eerste, aangezien het aantal berichtachtige opstellen zeer gering geworden is.

De gegevens van het Westfriesche Lyceum wijken af van die van het St. Werenfriduslyceum: de tweede klas van het Westfriesche Lyceum wint het slechts in drie opzichten van de eerste klas, namelijk in spelling, interpunctie en vorm; daarentegen blijft zij ten achter in zes opzichten: taal en stijl, woordkeuze, lengte, aanschouwelijkheid, woordgebruik en niveau.

III *De derde klassen van het Westfriesche Lyceum.*

De spelling van 3 H.B.S. is beter dan die van de tweede klas, en die van III Gymnasium nog beter. Het aantal taal- en stijlfouten is aanmerkelijk minder, in III Gymnasium zelfs opvallend. Ook in de woordkeuze is een behoorlijke vooruitgang waar te nemen, evenals in de lengte, waar bij III Gym. het weer wint van 3 H.B.S. In de aanschouwelijkheid moeten we achteruitgang vaststellen, meer bij 3 H.B.S., minder bij III Gym. De interpunctie is bij 3 H.B.S. minder goed, bij III Gym. daarentegen veel beter.

De fouten van verkeerd woordgebruik zijn bij beide klassen veel minder in aantal en liggen bijna gelijk.

Wat betreft het niveau is er ook bij beide klassen een behoorlijke vooruitgang te constateren. Ook hier liggen de verhoudingen bijna gelijk.

De vormgeving vertoont bij 3 H.B.S. een aanmerkelijke vooruitgang en een opvallende schakering door het optreden van het beschouwende element. Bij III Gym. daarentegen zijn de verhoudingen ongeveer gebleven als in de tweede klas.

Ik stel dus vast, dat beide derde klassen vergeleken bij de tweede klas over de gehele lijn een duidelijke, soms grote vooruitgang te zien geven, met uitzondering van de aanschouwelijkheid in beide klassen, van de interpunctie alleen in 3 H.B.S., en van de vorm alleen in III Gymnasium.

Voorts stel ik vast, dat III Gymnasium het wint van 3 H.B.S. in spelling, in het overwinnen van taal- en stijlfouten, in lengte, in aanschouwelijkheid en in interpunctie.

In woordkeuze, woordgebruik en niveau staan beide klassen ongeveer gelijk. Alleen in de vormgeving is III Gym. minder rijk aan afwisseling.

INTERPRETATIE VAN DE GEGEVENS EN VERGELIJKING MET DIE VAN HET EERSTE ONDERZOEK.

I *Vergelijking van de klassen van het St. Werenfriduslyceum.*

Als resultaat van dit tweede onderzoek heb ik gevonden, dat de tweede klas in spelling, vormvastheid, woordkeuze, lengte, aanschouwelijkheid, interpunctie, niveau en vormgeving vooruitgang vertoont in vergelijking

met de eerste klas. Alleen bij de fouten van het verkeerd woordgebruik viel er niet op vooruitgang te wijzen.

Met uitzondering van dit laatste stemt dit resultaat dus in grote lijn overeen met wat bij het eerste onderzoek gevonden is.

Er zijn de volgende afwijkingen op te merken:

1. De vooruitgang in spelling blijkt nu groter dan bij het vorig onderzoek.
2. De vooruitgang in interpunctie eveneens.
3. Terwijl ik nu een lichte achteruitgang in het woordgebruik constateer, stelde ik toen vooruitgang vast.
4. De woordkeuze toont nu een grotere vooruitgang.

De eerste twee afwijkingen zijn gemakkelijk te verklaren door het feit, dat de meeste van deze tweede klassers door mijn collega in spelling en interpunctie meer getraind zijn.

Voorzover het verkeerd woordgebruik niet door niveaustijging verklaard wordt, moet ook de afwijking daarin misschien toegeschreven worden aan het feit, dat de meeste leerlingen door een andere docent onderwezen zijn, evenals anderzijds een sterkere vooruitgang in de woordkeuze. Dat het beschouwend element nu in de tweede klas afwezig blijft, kan hier misschien ook aan toegeschreven worden, maar kan ook toeval zijn, b.v. door afwezigheid van oudere leerlingen.

In sommige opzichten blijkt de vooruitgang niet zo sterk als bij het eerste onderzoek, omdat het beeld van de eerste klas nu iets gunstiger is t.a.v. de woordkeuze, het niveau en de aanschouwelijkheid, maar de typische verschillen die ik vroeger vaststelde: iets minder taal- en stijlfouten en een frappante vooruitgang in de aanschouwelijkheid, blijven ook hier te constateren.

In het algemeen mag ik dus wel zeggen, dat dit nieuwe onderzoek het vorige bevestigt en bovendien aangeeft dat er enige schommelingen in de verhoudingen mogelijk zijn in verband met de toevallige samenstelling van een klas en de persoonlijkheid van de docent.

II *Vergelijking van de eerste en de tweede klas van het Westfriesche Lyceum.*

Er is al op gewezen, dat de gegevens van het Westfriesche Lyceum afwijken van die van het St. Werenfriduslyceum: alleen in spelling, interpunctie en vormgeving is er in de tweede klas vooruitgang te constateren in vergelijking met de eerste klas.

Ik weet, dat mijn collega aan dit lyceum inderdaad aan de spelling en de interpunctie bijzonder veel aandacht besteed heeft. Daaraan is het dus toe te schrijven, dat deze klas althans op deze punten vooruitgang toont.

Na enig zoeken ben ik er ook in geslaagd te verklaren, waarom dit beeld van het Westfriesche Lyceum op andere punten zo afwijkt van wat ik tot nu toe geconstateerd had.

Wij hebben hier nl. te doen met een goede eerste klas en een zwakke tweede klas, zo verzekerde mij mijn collega. Dit verschil was te voren al meermalen door de verschillende docenten van die school duidelijk geconstateerd.

Ook uit de tabel is dit af te lezen. Op het moment dat ik dit schrijf,

heb ik ruim een half jaar met de eerste klas gewerkt, waar ik dit tweede onderzoek gehouden heb. Ik ben nu tot de bevinding gekomen, dat het een goede klas is, en ook beter dan een parallelklas waaraan ik ook les geef. Volgens de tabel blijkt echter die eerste klas van het Westfriesche Lyceum nog iets hoger te liggen op het gebied van spelling, woordkeuze, aanschouwelijkheid, interpunctie en woordgebruik. De opstellen van die klas zijn bovendien aanmerkelijk langer en het gemiddelde niveau ligt aanmerkelijk hoger. Dat het aantal taal- en stijlfouten gelijk is, bevestigt slechts dat de klas beter is, want anders had dit aantal moeten stijgen omdat ook het gemiddelde niveau gestegen is.

Daartegenover ligt de tweede klas van het Westfriesche Lyceum ten achter bij de tweede klas van het St. Werenfriduslyceum op alle gebieden, behalve juist op het gebied van het woordgebruik, waarin deze klas bijzonder zwak was, en op het gebied van de spelling en de interpunctie, waarover ik al gesproken heb.

De tabel bevestigt dus, dat de eerste klas bijzonder goed, en de tweede klas bijzonder zwak is.

Als ik nu de tweede klas van het Westfriesche Lyceum met de eerste klas van het Werenfriduslyceum vergelijk, blijkt er behalve belangrijke vooruitgang in spelling, interpunctie en woordgebruik ook wel enige vooruitgang in lengte, aanschouwelijkheid, niveau en vormgeving.

Met uitzondering van de gebieden: taal- en stijlfouten en woordkeuze, stemt het beeld dan dus wel overeen met het vroeger gevondene, met dien verstande, dat de vooruitgang op de meeste gebieden geringer is tengevolge van het feit, dat we hier te doen hebben met een zwakke tweede klas.

De achteruitgang op het gebied van taal- en stijlfouten en woordkeuze behoeft dan nog nadere verklaring.

Mijn collega voert hierbij aan, dat deze klas een jaar heeft doorgemaakt met bijzonder ongunstige omstandigheden, waarin nl. grote wisseling van docenten heeft plaats gehad, juist bij de taalvakken. Dit kan inderdaad veel verklaren, aangezien het hier juist over taal- en stijlfouten en woordkeuze gaat.

Dan bevestigt toch ook dit resultaat het vroeger gevondene. Maar in sterkere mate dan de onder I genoemde resultaten wijst het er op, dat de toevallige samenstelling van een klas en omstandigheden zoals persoonlijke instelling van een docent en wisseling van docenten van invloed zijn op de prestaties der leerlingen in hun opstellen.

III *De derde klassen.*

Over het algemeen is de vooruitgang die ik bij de derde klassen van het Westfriesche Lyceum waarneem, groter dan die ik bij mijn eerste onderzoek had opgemerkt bij de derde klassen. Dit moet het gevolg zijn van het feit, dat de tweede klas een zwakke klas is, en strekt dus slechts ter bevestiging daarvan.

De vooruitgang op het gebied van het woordgebruik is opvallend.

Dat de interpunctie van 3 H.B.S. minder goed is, wijkt enigszins af van het vroeger gevondene; maar wel constateerde ik ook toen, dat de vooruitgang in dit opzicht bij 3 H.B.S. slechts gering was.

De achteruitgang in aanschouwelijkheid stemt ook niet geheel overeen met het vroeger gevondene, maar wel merkte ik toen op, dat bij een

aantal leerlingen van 3 H.B.S. de aanschouwelijkheid minder verzorgd was.

De vooruitgang in de lengte der opstellen verliest nagenoeg haar betekenis tegenover de poverheid van de tweede klas in dit opzicht. Met de stijging van het gemiddelde niveau is ditzelfde het geval.

Wat 3 H.B.S. betreft blijven dus alleen nog te verklaren: tekorten in interpunctie en in aanschouwelijkheid en de opvallende vooruitgang in het woordgebruik.

Voor het eerste tekort is een afdoende verklaring aanwezig, die mij persoonlijk bekend is. Het tweede en het derde punt moeten verband houden met de gevolgde methodiek. Op deze school is nl. niet de cursus van W. Kramer gevolgd, die sterk de nadruk legt op de aanschouwelijkheid, maar die van Dominicus: „Door weten tot kunnen”, die in hoofdzaak lexicologisch is, voor de eerste klas bijna uitsluitend lexicologisch. Hier wordt dus op andere wijze bevestigd wat ik in het eerste onderzoek opmerkte, nl. dat in de opstellen de resultaten van de gevolgde stijlmethodiek zijn waar te nemen.

III gymnasium levert niet die moeilijkheid met de interpunctie op zoals de derde H.B.S.-klas. Dat de aanschouwelijkheid daar groter is dan in 3 H.B.S., stemt overeen met het vroeger gevondene.

Merkwaardig blijft hier de aanmerkelijke voorsprong van III gymnasium op het gebied van taal- en stijlfouten. De geringe verschillen in spelling en lengte zouden wij kunnen verwaarlozen bij een klas van 6 leerlingen, evenals het feit dat het gemiddelde niveau ongeveer gelijk ligt, terwijl er in mijn vroeger onderzoek enkele opstellen van wat hoger niveau opgemerkt waren. Ook het verschil in vormgeving zouden wij kunnen voorbijgaan: slechts zes leerlingen kunnen nooit zo'n verscheidenheid van vormgeving opbrengen als een klas van 27 leerlingen. Bovendien was er in mijn vroeger onderzoek ook reeds een aanwijzing, dat de H.B.S. een meer gevarieerde vormgeving verkoos dan het gymnasium (er was nl. ook iets van het beschouwend element bij 3 H.B.S. geconstateerd).

Al deze afwijkingen tezamen evenwel geven toch iets te denken. De verhouding tussen 3 H.B.S. en III gymnasium toont op zovele punten tegelijk lichte afwijkingen, dat wij daaruit toch zouden moeten opmaken, dat deze verhouding niet geheel overeenstemt met die welke in het vorige onderzoek geconstateerd was aan onze eigen school.

Dit blijkt weer een beeld te geven van de werkelijkheid: het Westfriese Lyceum heeft een sterkere H.B.S.-inslag dan het St. Werenfriduslyceum, en in overeenstemming daarmee is de selectie van de leerlingen niet geheel dezelfde. Het Westfriese Lyceum was vanouds een Rijks-H.B.S. en is pas sinds een jaar of zes veranderd in een lyceum. De tweejarige onderbouw is echter zonder Latijn gebleven. Het St. Werenfriduslyceum daarentegen is van het begin af opgezet als een lyceum met een tweejarige onderbouw met Latijn. De gymnasiumafdeling is er dan ook over het algemeen sterker dan op het Westfriese Lyceum. Dit blijkt ook uit de leerlingenaantallen van de hier besproken klassen:

St. Werenfriduslyceum:	3 H.B.S. 25 ll.	3 Gym. 15 ll.
------------------------	-----------------	---------------

Westfriese Lyceum	3 H.B.S. 27 ll.	3 Gym. 6 ll.
-------------------	-----------------	--------------

Ik mag dus wel concluderen, dat de gegevens van deze derde klassen in grote lijn overeenstemmen met wat ik vroeger gevonden had, en dat de geconstateerde afwijkingen te verklaren zijn uit omstandigheden van de

toevallige samenstelling van een klas, uit een verschil van schooltype, en, voor wat de aanschouwelijkheid en het woordgebruik betreft, uit een verschil van methodiek.

Dit globale onderzoek bij zes klassen, dat diende ter controle van mijn eerste onderzoek, blijkt te bevestigen wat ik oorspronkelijk had vastgesteld: voorzover het de aspecten betreft die ik onderzocht heb, wijst het gevondene erop, dat een opstel zoals ik het heb laten maken, een betrouwbaar gegeven is om het taalvermogen van de leerlingen te toetsen. Het demonstreert de graad van ontwikkeling in het actief taalvermogen, in het bewustheidsniveau, in de spelling en in de interpunctie.

Juist door datgene waarin dit tweede onderzoek afwijkt van het eerste, bevestigt het bovendien, dat ook de invloed van een gevolgde methodiek in het opstel tot uiting komt; en brengt het aan het licht, dat het peil van een klas met betrekking tot de onderzochte aspecten mede bepaald wordt door het optreden van de docent, door de toevallige samenstelling van een klas en in het algemeen door het schooltype.

§ 2 *Een nader onderzoek van de beste opstellen.*

Van enige klassen heb ik weer de beste opstellen nader onderzocht, om te zien of de resultaten overeenstemden met hetgeen ik vroeger bij een dergelijk onderzoek gevonden had.

Ditmaal waren het niet opstellen van eigen leerlingen, maar van die van mijn collega aan dezelfde school. Ook waren het nu geen opstellen die geschreven waren aan het begin van het schooljaar; ze waren geschreven in het begin van maart 1956, dus omstreeks het midden van het schooljaar. De opgave was soortgelijk als voor het eerste onderzoek gebruikt was.

Ik koos vier opstellen uit de eerste klas, die volgens de waardering van mijn collega beter waren dan de andere, ofschoon het waarderingscijfer niet boven de 7 uitging en dus niet ver boven de cijfers der overige opstellen uitstak.

Ik duid deze opstellen respectievelijk aan met: Ia, Ib, Ic en I d.

Ia was een opstel van 233 woorden, eenvoudig verteld. Deze leerling kon zich wel enige omstandigheden indenken waarin het gebeuren plaats vond; het geval was ook tamelijk concreet voorgesteld, maar van aanschouwelijkheid was er weinig of niets te vinden. Het niveau kwalificeerde ik op D, aangezien deze leerling zich niet bewust was van enige tragiek of iets dergelijks.

Wel vond ik het opstel voor een eerste-klasser tamelijk woordrijk. Ook de manier van vertellen verliep behoorlijk, met uitzondering van een drietal verongelukte zinnen. Ik miste 4 leestekens, maar merkte geen spel-fouten op.

Het aantal taal- en stijlfouten was vrij groot: 13. Voor een groot deel waren dit fouten van eentonig woordgebruik en ook van vaag woordgebruik.

Uit dit opstel krijg ik dus de indruk, dat we te maken hebben met een leerling, die matig vormvast is, geen groot taalvermogen bezit, een matige, weinig geschakeerde fantasie, maar blijkens zijn woordgebruik, zijn ver-

teltrant (analyse van het geval), zijn voorstelling van enige omstandigheden, en zijn keurige spelling, wel een zekere rijpheid bezit.

Volgens het paasrapport van dat jaar was hij gemiddeld de 16e van 24 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $6\frac{1}{24}$.

Bij de overgang stond hij echter op gemiddeld $5\frac{3}{10}$ en kon daarmee niet bevorderd worden. Hij had dat jaar al gedoubleerd en moest de school verlaten.

Dit slechte resultaat van de gemiddelde schoolprestaties is niet direct uit het opstel af te lezen. Dit is beter. Maar het feit dat deze leerling al voor de tweede maal in deze klas zat, verklaart veel. Een zekere mate van rijpheid, die ik constateerde, wordt hierdoor begrijpelijk. Als ik bovendien weet, dat deze jongen zeer traag werkte — wel secuur, blijkens zijn spelling — wordt het ook begrijpelijk, waarom hij deze school niet kon volgen met overigens middelmatige begaafdheid. Met kennis van deze omstandigheid is dit opstel wel in overeenstemming te zien met de algemene schoolprestaties, maar toch zo, dat het Nederlands zich in het geheel van deze prestaties nog vrij gunstig voordoet.

Opstel Ib telt 312 woorden, is dus aanmerkelijk langer dan dat van Ia. Het telt 13 fouten, dus naar verhouding minder dan dat van Ia. Er ontbreken slechts twee komma's, ook de interpunctie is dus beter. Daarentegen tref ik hier twee spelfouten aan. In een opstel van 312 woorden is dit toch maar weinig. De aanschouwelijkheid becijfer ik met een 1, omdat er een enkel trekje aanwezig is dat aanschouwelijk maakt. Ook dit opstel is voor de eerste klas tamelijk woordrijk en het geval is tamelijk concreet verteld. Er is ook iets te merken van vormgevoeligheid: „Hij zag in de auto, vastgeklemd aan het raam, de bestuurder.” Het niveau is iets hoger dan dat van Ia; ik stel het op DD. Daar staat tegenover, dat de gedachtengang vaak onlogisch verloopt. Deze leerlinge maakt sprongen in haar vertelling, geeft zich niet voldoende rekenschap van de situatie en de samenhang der gebeurtenissen. Van de dertien fouten die ik genoteerd heb, zijn er eigenlijk maar 5, die gebrek aan vormvastheid verraden; de overige zijn gedachtensprongen, grillige overgangen of onlogische toevoegingen. Dit is te opmerkelijker, omdat dit soort fouten van onlogische grilligheden op deze school vrij zeldzaam is.

Ik krijg dus uit dit opstel de indruk van een leerlinge, die een samengesteld geheel moeilijk tot in details kan overzien, en in zoverre weinig intelligent genoemd moet worden, aangezien haar zo soms ontgaat waar de samenhang is. Voor het overige is zij in haar ontwikkeling verder dan Ia.

Dit stemt overeen met haar Paasrapport van dat jaar. Zij behaalde daarop een gemiddeld cijfer van $6\frac{11}{12}$, en moet daarmee op de 7e plaats gesteld worden van 24 leerlingen.

Het opgemerkte tekort aan een bepaald soort intelligentie schijnt zich te demonstreren in een 6 — voor Aardrijkskunde en ook enigszins hierin, dat zij met Godsdiensleer en algebra (6) meer moeite bleek te hebben dan met de talen (7, 8 en voor Frans zelfs 9). Haar overgangsrapport toonde ongeveer hetzelfde beeld, iets sterker gemarkeerd doordat zij voor Aardrijkskunde nu een 5 had. Haar Latijn was van 7 naar 6 plus gedaald. Zij ging over met gemiddeld ruim 7.

Dit beeld tekende zich verder af in haar Kerstrapport van het daaropvolgende schooljaar: Latijn daalde tot 5, Aardrijkskunde was weer 6—Algebra 5; daarbij voegde zich nu ook een 5 voor Biologie. Frans daalde tot 6 plus, maar daarnaast stond een goed rapport van zevens en achten en twee zessen. Een goede leerlinge dus, maar met een hebbelijkheid, die haar moeilijkheden bezorgt in bepaalde vakken.

Opstel 1c telt 305 woorden, een weinig minder dan dat van Ib. Deze leerlinge toont, dat zij zich het geval kan indenken en daarbij ook de tragische gevolgen voor de naaste familie van de verongelukte voor de geest ziet. Daarom ligt haar niveau weer iets hoger dan dat van Ib; ik duid het aan met: C.

Het geval is aardig verteld, iets aanschouwelijker dan door Ib — ik noteer: aanschouwelijkheid 3 —, voor een 1e klas tamelijk woordrijk. Zij toont zich enigszins vormgevoelig: „En opeens, door het felle licht van zijn tegenligger raakte hij verblind en verloor de macht over z'n stuur...” Zij weet ook aardig te variëren met de lengte van haar zinnen.

Ik noteer voorts 3 spelfouten en veel fouten in de interpunctie: 19.

Het aantal taal- en stijlfouten bedraagt 5, maar het zijn lichte fouten; ik mag haar dus wel behoorlijk vormvast noemen.

Het totaalbeeld is dat van een vrij goed ontwikkelde leerlinge, die evenwel een zekere achteloosheid verraadt in haar interpunctie.

Dit alles stemt goed overeen met haar rapporten: volgens het Paasrapport van dat jaar was zij de 5e van 24 leerlingen met als gemiddeld cijfer: $7\frac{1}{2}$. Bij de overgang had zij zelfs een gemiddelde van ruim $7\frac{1}{2}$. Blijkbaar had zij haar achteloosheid toen overwonnen: zij ging met lof over als de 2e van haar klas.

In de volgende klas werd zij weer iets teruggedrongen, maar zij behield toch haar goede cijfers met een gemiddelde van ruim 7.

Het opstel van Id is wel het beste van deze vier, maar ook het kortste. Deze leerlinge voelt mee met de oververmoeide man die een ongeluk krijgt, en ze begrijpt ook dat dit ongeval tragisch is voor de vrouw en de kinderen. Ze schrijft goede zinnen, die goed op elkaar volgen, maakt slechts twee — vergeeflijke — spelfoutjes („meneer” en hen i.p.v. hun), en geen taal- of stijlfouten. De aanschouwelijkheid waardeer ik met een 4. Ze weet ook aardige afwisseling te brengen in de zinsbouw.

Het totaalbeeld is dus: zeer vormvast, behoorlijk bewust, vormrijk, zich ontwikkelend in de aanschouwelijke voorstelling, maar wel wat kort van stof. Dit zou het beeld moeten zijn van een goede leerlinge, bij wie evenwel de energie misschien eerder uitgeput is dan bij een ander.

Volgens het Paasrapport van dat jaar was zij de 4e van de klas met een gemiddeld cijfer van ruim $7\frac{1}{4}$. Zij ging ook over met ruim 7. In de 2e klas ging zij volgens het daaropvolgend Kerstrapport helaas wat achteruit, zodat zij voor Latijn, Duits en Natuurkunde onvoldoende kreeg. Zij toonde zich in die tijd nerveus, maar ik ken de oorzaak van haar achteruitgang niet.

Vergelijking der constante maatstaven.

<i>Leerling</i>	<i>kwalificatie</i>	<i>niveau</i>	<i>fouten</i>	<i>aantal woorden</i>
Ia	zwak	D	13	233
Ib	behoorlijk	DD	13	312
Ic	goed	C	5	305
Id	goed	C	0	221

Ia, die op een normaal niveau veel fouten maakt in een tamelijk kort opstel, is een zwakke leerling.

Ib, maakt evenveel fouten, maar daarvan zijn er 8 grilligheden in de gedachtengang, het niveau is iets hoger en het opstel aanmerkelijk langer. Zij is dan ook een behoorlijke leerlinge.

Ic maakt op een hoger niveau tamelijk weinig fouten in een tamelijk lang opstel, is dan ook een goede leerlinge.

Id maakt op een hoger niveau geen fouten, maar in een klein opstel; zij is een goede leerlinge.

Dit alles stemt overeen met hetgeen ik vroeger gevonden heb bij vergelijking van deze constante maatstaven.

Tweede klas.

Van een tweede klas komen drie opstellen in aanmerking voor het nader onderzoek, omdat zij als de beste kunnen gelden.

Het opstel van 2a is bijzonder goed. Het staat op hoog niveau, dat ik kwalificeer als niveau B, omdat deze leerling hierin blijkt geeft met de hoofdpersoon mee te leven, en ook omdat hij zich in dit opstel bewust maakt, welke indruk het krantenbericht op iemand maakt, die daarvoor ontvankelijk blijkt te zijn. Het is ritmisch geschreven en goed gecomponeerd als raamvertelling. De woordkeuze is rijk (d), de aanschouwelijkheid honoreer ik met een 8. Ik noteer voorts 4 spelfouten, 6 fouten in de interpunctie en 10 fouten in taal of stijl. Het opstel telt 604 woorden, dus heel wat meer dan de langste opstellen van de eerste klas.

De indruk is die van een goed ontwikkelde leerling, intelligent en fantasieerijk. Hij werkt ook tamelijk nauwkeurig en is zelfs op hoog niveau nog tamelijk vormvast.

Volgens het Paasrapport van dat jaar was hij de 3e van 20 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $7\frac{6}{13}$. Zijn overgangsrapport was zelfs nog iets beter: gemiddeld $7\frac{9}{11}$. Op dat rapport stonden een zes, drie zevens en de rest waren achten en negens. Dit is voldoende om aan te tonen, dat het beeld van het opstel overeenstemt met dat van de gemiddelde schoolprestaties.

Het opstel van 2b staat eveneens op hoog niveau. Ik noteer ook hier niveau B, omdat deze leerling blijkt geeft mee te leven met de hoofdpersoon en diens vrouw, en ook stemmingen peilt voor en na het ongeluk. Ook dit verhaal is goed gecomponeerd. De woordkeuze is rijk (d). De aanschouwelijkheid kwalificeer ik met een 7. Ik noteer voorts 9 spelfouten, 19 fouten in de interpunctie en 9 taal- of stijlfouten. Het geheel telt 675 woorden, het is dus een omvangrijk opstel.

Ik krijg alzo de indruk van een leerling, die vrijwel even begaafd of ontwikkeld is als 2a. In spelling en interpunctie staat hij bij hem iets ten achter, maar in vormvastheid is hij hem weer iets voor.

Volgens het Paasrapport van dat jaar was deze leerling de 10e van 20 leerlingen met een gemiddeld cijfer $6\frac{2}{13}$. Het overgangsrapport was slechter: een gemiddelde van $5\frac{10}{11}$. Deze leerling werd niet bevorderd.

Deze rapportcijfers stemmen niet overeen met het beeld van het opstel. Gelukkig ken ik deze leerling van het jaar daarvoor en het jaar daarna, zodat ik dit verschil gemakkelijk kan verklaren. Ik ken hem namelijk als een leerling zoals hij zich in het opstel toont. Hij had zeer zeker de capaciteiten om rapporten te behalen als 2a. De verklaring voor zijn zwakke rapporten moet eenvoudig gezocht worden in verwaarlozing van de studie. Daarover door mij ondervraagd, bevestigde hij mij dit ook eerlijk. De winter van dat jaar had hem een heerlijke gelegenheid gegeven tot schaatsenrijden, en eenmaal gewend aan het vrije leven, bood de zomer volop gelegenheid de studie verder te verwaarlozen.

Ter bevestiging kan nog dienen hetgeen ik opmerkte bij het eerste onderzoek bij de leerling die ik daar als 1a heb aangeduid; dit is nl. dezelfde leerling. Ook het Kerstrapport van 1956 (toen hij dus voor de tweede maal in de tweede klas zat) is hiermede niet in tegenspraak: daarop behaalde hij een gemiddeld cijfer van $7\frac{10}{13}$, terwijl ik ervan getuige was, dat hij zich daarvoor niet bijzonder had behoeven uit te sloven. We hebben hier te doen met een uitzondering die de regel bevestigt.

Het opstel van 2c is minder waard dan de beide voorgaande, maar het staat toch ook op hoog niveau (B) door een sterk meeleven met de verongelukte in zijn laatste ogenblikken, en door een bewustzijn van de tragedie voor de nabestaanden.

De woordkeus is minder rijk dan bij de voorgaande leerlingen; de aanschouwelijkheid kwalificeer ik met een 6. Ik noteer 2 spelfouten, 7 fouten in de interpunctie en 7 fouten in taal of stijl. Het gehele opstel telt 295 woorden, dus minder dan de helft der voorgaande opstellen.

Ik krijg hier het beeld van een leerling die behoort tot de rijper ontwikkelde leerlingen van zijn klas, maar bij de voorgaande ten achter staat. Hij zou dus een behoorlijke leerling moeten zijn, die eerder tot de goede dan tot de middelmatige gerekend moet worden.

Volgens het Paasrapport van dat jaar was deze leerling de 16e van 20 leerlingen met een gemiddeld cijfer van $5\frac{4}{13}$. Bij de overgang was hij iets beter: zijn gemiddelde was toen $5\frac{10}{11}$ en hij kon daarmee bevorderd worden na twee herexamens.

Deze rapporten zijn niet in overeenstemming met het opstel.

Enige verklaring hiervoor kan ik vinden in het feit, dat deze leerling de tweede klas reeds voor de tweede maal maakte. Hij was minstens een jaar ouder dan zijn klasgenoten. Dit verklaart evenwel nog niet alles. Twee jaar tevoren had ik deze jongen zelf in de klas. Uit een bewaard cijferboekje kan ik opmaken, dat hij ook toen reeds een zwakke leerling was, die met moeite de tweede klas kon halen, maar opstellen maakte, waarvan het peil ver boven dat van zijn overige prestaties lag.

Bij nader onderzoek is mij gebleken, dat deze leerling 15 jaar oud was toen hij dit opstel schreef. Hij was dus in de eerste klas al ouder dan zijn

klasgenoten. Dit leeftijdsverschil kan veel verklaren. Het geval lijkt veel op dat wat ik in mijn eerste onderzoek aangeduid heb als geval 4e, ook al vanwege frappante cijferverschillen die sterke voorkeur verraden, b.v. 8 en 7 voor Godsdienst en Nederlands naast 3 en 4 voor Latijn en Wiskunde.

Vergelijking der constante maatstaven.

<i>Leerling</i>	<i>kwalificatie</i>	<i>niveau</i>	<i>fouten</i>	<i>aantal woorden</i>
2a	goed	B	10	604
2b	zwak (goed)	B	9	675
2c	zwak	B	7	295

Dat 2a, een goede leerling, op hoog niveau weinig fouten maakt (gezien het grote aantal woorden), stemt overeen met het vroeger gevondene.

Dat 2b naar verhouding nog minder fouten maakt, stemt niet overeen met de kwalificatie op grond van zijn rapporten, maar wel met die welke ik zou geven op grond van mijn persoonlijke ervaringen met deze leerling.

2c maakt op ongeveer gelijk niveau naar verhouding wel veel meer fouten, maar toch niet zoveel als in verhouding zou zijn met zijn kwalificatie. Ik constateer hier dus enige afwijking van hetgeen ik tot dusver als de normale verhoudingen heb waargenomen.

De beste opstellen van enige klassen van het Westfriesche Lyceum.

De hier besproken opstellen zijn dezelfde als die voor het globale onderzoek gediend hebben.

Van de tweede klas zijn twee opstellen bijzonder goed, nl. dat van no. 5 en dat van no. 4.

Het opstel van no. 4 telt 405 woorden. Op de tabel kan men aflezen, dat deze leerlingen zich matig vormvast toont. Om deze vormvastheid beter te kunnen schatten, heb ik van alle beste en alle slechtste opstellen die ik van deze school nader onderzocht heb, het aantal fouten gedeeld op het aantal woorden.

Zo vond ik, dat:

- 1 fout op 25 woorden als veel moet gelden;
- 1 fout op 40 woorden moet gelden als teken van matige vormvastheid;
- 1 fout op 60 woorden moet gelden als niet veel;
- 1 fout op 100 woorden moet gelden als weinig.

Het opstel van no. 4 vertoont 1 fout op 40 woorden. Spelling en interpunctie vertonen vrij veel fouten. Het opstel is grotendeels verteld, maar ook gedeeltelijk betogend. Het niveau is voor deze klas vrij hoog.

Ik zal een vaste kwalificatie aanhouden volgens deze scala:

zeer goed; goed; behoorlijk; middelmatig; zwak; slecht.

De totaalindruk van dit opstel is, dat we hier te doen hebben met een leerling, die in verscheidene opzichten middelmatig is, maar zich in zijn klas toch onderscheidt door zijn bewustheid en zijn voorstellingsvermogen.

De rapportgegevens vallen dan tegen. De eerste klas heeft deze leer-

ling gedoubleerd en hij gaat dan over met een rapport, dat iets meer dan middelmatig is. Het daarop volgend Kerstrapport is duidelijk zwak. Bij nadere informatie blijkt, dat we hier te doen hebben met een leerling met duidelijke voorkeur neigingen. Afkomstig uit een toneelspelersfamilie, toonde hij zich op de lagere school een brillante leerling. Maar van dat brillante bleef op de middelbare school alleen een literaire aanleg, begaafdheid voor tekenen en muziek over. Voor het uitgesproken artistieke behaalt hij wel heel goede resultaten, ook voor opstellen behaalt hij heel goede cijfers.

Opstel no. 5 van deze tweede klas telt 438 woorden. De leerlinge be-
toont zich vormvast: 1 op 219, dus heel weinig fouten. Wel vertoont
zij enige nonchalance in de interpunctie. Het opstel bezit een goede, wel-
overwogen compositie en is geschreven in een vlotte stijl. Het bewust-
heidsniveau ligt voor deze klas bijzonder hoog. De totaalindruk is dus
zeer gunstig.

Dit stemt wel overeen met de rapporten: alleen voor de wiskunde-
vakken een 6, voor alle andere achten en negens.

In 3 H.B.S. onderscheiden zich: no. 1, 2, 9, 10 en 11.

Het opstel van no. 1 telt 330 woorden. Deze leerling maakt 1 fout op
de 66 woorden, dat is dus niet veel. Wat zijn niveau betreft rangschikt hij
zich onder de beteren van zijn klas. Hij geeft blijk van enige nonchalance
in de interpunctie, en zijn opstel is niet aanschouwelijk.

Het opstel geeft het beeld van een behoorlijke leerling.

Dit stemt overeen met de rapportgegevens: hij ging over met een ruim-
behoorlijk rapport, en zijn Kerstrapport was ruim-middelmatig.

Opstel 2 telt 511 woorden, waarin 5 taal- en stijlfouten, dit is 1 op 102,
dus weinig. Het niveau is C; wat dit betreft behoort hij tot de beteren van
zijn klas. We kunnen niet zeggen dat dit niveau voor een 3 H.B.S. bijzon-
der hoog is; het is eerder opmerkelijk, dat er in deze klas nog zoveel
leerlingen zijn, die op niveau D schrijven. Deze leerling maakt echter
minder fouten dan no. 1, ook minder fouten in spelling en interpunctie,
en zijn opstel is iets aanschouwelijker. Ik zou dus verwachten met een
leerling te doen te hebben, die iets beter is dan no. 1.

De rapportgegevens wijken hier af: no. 2 is een meisje, dat overge-
gaan is als ruim-middelmatig, maar dat een zwak, naar slecht overhellend
rapport had na het eerste trimester in deze klas.

Bij navraag is mij gebleken, dat we hier te doen hebben met een Kerst-
rapport, dat door persoonlijke omstandigheden beneden de maat van
deze leerlinge ligt. Het overgangsrapport zou meer in overeenstemming
zijn met de werkelijke kwalificatie van deze leerlinge.

Dit lost de moeilijkheid gedeeltelijk op, maar niet geheel. Het over-
gangsrapport van no. 1 is immers ook beter.

Opstel no. 9 telt 322 woorden, waarin 4 taal- of stijlfouten, d.i. 1 op 80,
niet veel. Het niveau is normaal: DD. Weinig fouten in spelling en in-
terpunctie. We zouden hier te doen moeten hebben met een normale
middelmatige, misschien zelfs behoorlijke leerling.

Ook hier wijken de rapportgegevens af. Er is hier maar één rapport ter beschikking, nl. het Kerstrapport (dat op deze school al in november gegeven wordt.) Dit rapport is heel zwak.

Bij navraag blijkt, dat we hier ook met een bijzonder geval te doen hebben. Het is een leerling die ouder is; van een andere school (Mulo) komt en bovendien in bijzonder moeilijke (hier niet aan te geven) omstandigheden verkeert.

Mijn collega, die mij de gegevens verstrekke, had ook opgemerkt, dat zijn opstellen aanmerkelijk beter waren dan zijn overige schoolprestaties.

Opstel no. 10 telt 476 woorden, waarin 5 fouten, 1 op 95, dus weinig. Het niveau is normaal, DD; er zijn enige fouten in spelling en interpunctie. We moeten hier te doen hebben met een behoorlijke leerling.

Dit stemt overeen met de gegevens van de rapporten.

Opstel no. 11 telt 445 woorden, waarin 2 taal- of stijlfouten, d.i. 1 op 222, heel weinig. Niveau C, slechts 1 spelfout, maar 9 fouten in de interpunctie. Het opstel is enigermate beschouwend verteld en aanschouwelijkker dan de meeste andere van die klas.

Op grond van deze gegevens zou ik als kwalificatie verwachten: goed.

De rapporten evenwel zijn: middelmatig. Op het Kerstrapport zijn de cijfers voor de talen wel goed (zevens en achten), maar die voor de exacte vakken zwak (vijf en zes-min).

Nader informatie brengt aan het licht, dat ook mijn collega had opgemerkt, dat de opstellen van deze leerlinge aanmerkelijk beter waren dan haar overige schoolprestaties. Mijn collega kon ook hier op bijzonder moeilijke omstandigheden wijzen (hier niet nader aan te geven), op grond waarvan ik het weer waarschijnlijk moet achten, dat dit beeld, dat het opstel geeft, meer in overeenstemming is met de werkelijke waarde van deze leerlinge dan het beeld van de rapporten.

Van de vijf opstellen die ik in deze klas nu nader beschouwd heb, zijn er twee, waarvan de algemene indruk en de constante maatstaven in overeenstemming zijn met het beeld van de algemene schoolprestaties, zoals

Van de drie andere is het beeld van het opstel gunstiger, maar op grond van nadere informatie mag ik aannemen, dat het meer in overeenstemming is met de werkelijke waarde der leerlingen dan de rapportgegevens. (Met werkelijke waarde bedoel ik hier: de graad van ontwikkeling).

die in de rapporten tot uitdrukking komen.

Bij de opstellen van III gymnasium zijn er drie, die zich onderscheiden, nl. no. 1, 4 en 5.

Opstel no. 1 telt 472 woorden, waarin 5 taal- of stijlfouten. Dit is 1 fout op 94 woorden, dus weinig.

Het niveau is C. Er moet enige nonchalance in de interpunctie geconstateerd worden. Het opstel is direct verteld, d.w.z. er wordt direct in verteld, hoe en wat er gebeurde, en niet, zoals in heel veel opstellen, dat een derde, b.v. een slagersjongen, zag dat er iets gebeurd was. Van deze klas

is no. 1 het meest aanschouwelijk, hoewel ook deze aanschouwelijkheid nog maar matig is.

Het geheel geeft toch wel de indruk, geschreven te zijn door een goed ontwikkelde leerling.

De rapporten stemmen hiermee niet overeen. Zowel het overgangsrapport als het Kerstrapport geven het beeld van een leerlinge, die iets beter dan middelmatig is, maar nog niet tot de categorie van de behoorlijke of goede gerekend worden.

Bij navraag kon ik hier wel enige, maar niet geheel voldoende verklaring voor vinden. Dat deze leerlinge uit een intellectueel milieu afkomstig is, muzikaal ontwikkeld is en literaire aanleg vertoont, zou er op kunnen wijzen, dat we hier te doen hebben met sterke voorkeur neigingen. Dit treedt niet zo duidelijk aan de dag als bij no. 4 uit klas 2, maar gaat dan ook samen met het verschijnsel, dat de algemene schoolprestaties niet zo sterk afwijken als bij die leerling. Zoals ik al gezegd heb, bevredigt mij deze verklaring niet geheel, maar omdat ik deze leerling niet persoonlijk ken, kan ik er niet meer van zeggen.

Opstel no. 4 telt 300 woorden, waarin 4 taal- of stijlfouten, d.i. 1 fout op 75 woorden, dus niet veel, haast weinig te noemen. Het niveau is C; interpunctie en spelling vertonen weinig gebreken en de woordenschat lijkt mij iets rijker dan die van de overige opstellen van deze klas. Ook hier krijg ik dus het beeld van een goed ontwikkelde leerling.

Weer stemt dit niet overeen met de rapportgegevens. Er is hier maar één rapport beschikbaar, nl. het Kerstrapport. Volgens dit zou deze leerling gerangschikt moeten worden onder de categorie van de behoorlijke leerlingen en nog maar ternauwernood.

Hier is evenwel een bevredigende verklaring aanwezig: we hebben hier te doen met een leerling die aanmerkelijk ouder is en o.a. ook een Mulo-diploma bezit.

Opstel no. 5 telt 310 woorden, waarin slechts 1 fout. Het niveau is iets lager dan van de vorige opstellen, maar behoort nog bij de hogere in deze klas. De spelling is foutloos en de interpunctie is zeer goed. Dit opstel geeft weer het beeld van een goed ontwikkelde leerling.

Dit stemt bijna overeen met de rapportgegevens. Deze zijn namelijk nog iets gunstiger, bijna zeer goed. Dit geringe verschil is ook nog te verklaren, nl. uit de omstandigheid, dat deze leerlinge afkomstig is uit een bescheiden agrarisch milieu, waar de ontwikkelingskansen geringer zijn. Ook hier geeft het opstel wel een zuiverder beeld van de feitelijke toestand dan de rapportgegevens.

NADERE BESCHOUWING VAN DE RESULTATEN VAN DIT TWEDE ONDERZOEK.

A. *Over de overeenstemming van de opstellen met de algemene schoolprestaties.*

Van vijf klassen heb ik nu in totaal 17 opstellen nog nader bekeken.

7 Opstellen waren van twee klassen van het St. Werenfriduslyceum, 10 waren van drie klassen van het Westfriesche Lyceum.

Het beeld van de eerstgenoemde 7 opstellen stemde bij 4 opstellen overeen met de kwalificatie van de leerlingen in hun algemene schoolprestaties, t.w. bij Ib, Ic, Id en IIa. Bij 3 opstellen was het beeld gunstiger t.w. bij Ia, IIb en IIc.

Als ik alleen afga op de constante maatstaven, stemmen 6 opstellen overeen met de kwalificatie of, wat IIb betreft, toch in ieder geval met de werkelijke waarde van de leerling overeen en één opstel, nl. IIc, blijkt iets gunstiger.

Van de 10 opstellen van het Westfriesche Lyceum is het overzicht als volgt: 4 opstellen stemmen overeen met de kwalificatie, 6 zijn gunstiger. Het aantal afwijkende gevallen is dus vooral bij deze groep vrij groot.

In mijn vorig onderzoek van de beste opstellen heb ik ook een aantal afwijkende gevallen moeten bespreken. Ik heb toen de volgende categorieën kunnen vaststellen:

- a. gebrek aan studietoelag of de aanwezigheid van bijzondere studiebelemmerende omstandigheden (3a, 4a en 4c);
- b. dominerende voorkeur (4e, IIb en 4d);
- c. leeftijdsverschil, de betrokken leerling is ouder (4e);
- d. dubbelgeval (4e, IIc en IIe);
- e. andere vooropleiding (IIa).

De categorieën a en c betroffen uitsluitend gunstiger opstellen; de andere ook wel minder gunstige (IIa, IId, IIe en 4d).

De afwijkingen die wij nu onder ogen moeten zien, kan ik alle ook duidelijk tot deze vijf categorieën herleiden:

- Ia: geval d; IIb: geval a; IIc: geval b, c, en d;
2 no. 4: geval b; 3 no. 2: geval a; 3 no. 9: geval c en e;
3 no. 11: geval a; III no. 1: geval b; III no. 4: geval c en e.

In totaal: driemaal a, driemaal b, driemaal c, tweemaal d en tweemaal e.

Dat dit aantal afwijkende gevallen verhoudingsgewijze deze keer groter is dan in het eerste onderzoek, moet worden toegeschreven aan de toevallige situatie van het Westfriesche Lyceum.

De aard der categorieën is zodanig, dat het ook aan het toeval moet worden toegeschreven, dat bij dit tweede onderzoek alleen gunstigere en geen minder gunstige opstellen zijn te voorschijn gekomen.

Alleen het feit, dat twee afwijkingen, nl. van 3 no. 2 en van III no. 1, niet geheel bevredigend konden verklaard worden, levert nog een moeilijkheid. Ook in het eerste onderzoek hield ik twee gevallen over, die niet voldoende verklaard waren, nl. IIIa en IIIb. Toen waren het ongunstigere opstellen, die mij konden wijzen op een tekort in mijn onderwijs. Ik slaagde er toen evenwel niet in, te achterhalen welk dit tekort eventueel zou hebben kunnen zijn, al vermoedde ik, dat het misschien in een gebrek aan systematiek kon liggen.

Nu hebben wij te doen met twee gunstigere opstellen, maar, aangezien ik nu ook de leerlingen niet ken, is het voor mij nog moeilijker te weten waarop deze afwijkingen wijzen. Ik zou er slechts naar kunnen gissen.

Voorzover het de overeenstemming van de opstellen met de algemene

schoolprestaties betreft, bevestigt dit tweede onderzoek, wat ik in eerste instantie gevonden had:

in veel gevallen stemt de kwaliteit van het opstel overeen met de kwalificatie van de leerling in zijn algemene schoolprestaties;

in andere gevallen wijkt zij daarvan af, maar dan zijn daar verklaringen voor volgens vijf categorieën;

in enkele weinige gevallen blijven er nog duistere punten.

Ik kan hier onmiddellijk aan toevoegen, dat dit tweede onderzoek ook bevestigt, wat ik vroeger gevonden heb omtrent de normale verhoudingen van de constante maatstaven. Want in alle normale gevallen waren deze verhoudingen aanwezig; in de gevallen volgens categorie a stemden ze overeen met de werkelijke waarde van de leerling; en in de overige gevallen mag ik op grond van de gegeven verklaringen aannemen, dat ze overeenstemmen met de feitelijke toestand in de taalontwikkeling van de desbetreffende leerlingen. Alleen bij de twee niet volledig verklaarde gevallen blijft dit onzeker.

B. *De gemaakte fouten.*

1a.

1. „en verlangde ernaar dat hij weer thuis was. (zou zijn): verkeerd tijdgebruik.
2. „en was ook oververmoeid”: (i.p.v. Hij was oververmoeid van etc. en verlangde ernaar etc.): onlogische zinsverbinding.
3. „van de ene plaats naar de andere plaats”: overbodig woordgebruik.
4. „Watergang kwam al in zicht. Opeens kwam er een auto Watergang uitrijden.”: eentonigheid in woordkeuze.
5. „en reed”: overbodig woordgebruik.
6. De heer H. wou krachtig remmen, maar die weigerden”: onlogische sylleps.
7. „Daar hij 90 km ging”: (reed): vaag woordgebruik.
8. „hij zeilde zo het kanaal in” (dook, duikelde of iets dergelijks): verkeerd woordgebruik.
9. „Een agent, die verderop liep, die snelde etc.”: overbodig woordgebruik.
10. „zo” („en dook zo te water” i.p.v. direct, terstond): vaag woordgebruik (ook als niveaubreking op te vatten).
11. „en sleepte de heer H. eruit en zwom etc.”: eentonigheid in de zinsverbinding.
12. „zwom met hem naar de kant. Toen hij op de kant lag .-.”: eentonigheid in woordgebruik.
13. Een ongemotiveerde overgang naar het gebruik van de tegenwoordige tijd: grillig tijdgebruik.

1b.

1. In het begin van haar opstel maakt deze leerlinge een ongemotiveerde sprong in haar vertelling. Ik zal deze fout, die ik tot nu toe niet ontmoet had, noemen: grilligheid in de verteltrant.
2. „hem” i.p.v. zich: verkeerd woordgebruik.
3. „Eensklaps bemerkte hij vlak voor hem een wagen van de Rijks-

politie. Zijn ogen werden door het felle licht geheel verblind enz.”: een onlogische passage.

4. „de heer H.” i.p.v. „hij”: overbodig woordgebruik.
5. „gadegeslagen” i.p.v. gezien: verkeerd woordgebruik.
6. „er galmde een kreet uit de auto”: verkeerd woordgebruik. (ook onlogisch gebruikt: de auto was al in het water weggezonden).
7. „De patrouillerende agent” (de in het water gesprongen agent): onlogisch woordgebruik (verkeerd woordgebruik).
8. „Wit van schrik” (De agent die onder water de man uit de auto trok): onlogisch gebruik i.p.v. ontdaan of ontzet. Verkeerd woordgebruik.
9. Een onlogische passage.
10. „Zich door het voorraam dwingend”: verkeerd woordgebruik.
11. „deze” i.p.v. „dit”: grammatische sylleps. Tevens vaag woordgebruik.
12. Een onlogische passage.
13. De laatste zin staat los, een ongemotiveerde overgang naar de berichtstijl: grilligheid in de verteltrant.

Ic.

1. „Toen hij al die zaken gedaan had.” (afgewerkt): vaag woordgebruik.
2. „Daardoor kwam het, dat hij de auto van de andere kant niet zo gauw in de gaten kreeg”. „de” i.p.v. „een”: verkeerd woordgebruik.
3. „kreeg” i.p.v. „had”: verkeerd woordgebruik.
4. Eentonig gebruik van het voegwoord „en”.
5. „een huilende moeder en de schreiende kinderen”: „de”; verkeerd woordgebruik.

Id. Geen fouten.

2a.

1. „met een behoorlijke snelheid”: vaag woordgebruik.
2. „die over het geloei van de motor is te horen” (over heen of boven uit): verkeerd woordgebruik.
3. „En ginds wacht de echtgenote en de kinderen.” Grammaticale sylleps.
4. „de bewuste valstrik van de dood.” (beruchte): verkeerd woordgebruik.
5. „afspelen” i.p.v. „zich afspelen”: verkeerd woordgebruik.
6. Een overbodig gebruik van het voegwoord „en”.
7. Grillig gebruik van de verleden tijd.
8. „Ginds wachtte een gezin vergeefs, dat nog niets van dit nieuws wist.” verkeerde plaatsing van de woorden.
9. Onlogisch gebruik van het woord „echter”. Verkeerd woordgebruik.
10. „zou wachten” i.p.v. „wachtte”: verkeerd woordgebruik.

2b.

1. Verkeerde plaatsing van de woorden.
2. „Hij voelde het riet onder de banden knerpen.” Onlogisch woordgebruik. (verkeerd woordgebruik.)

3. „Komt in orde commissaris" (antwoord van een vrouw!): een onnatuurlijke passage.
4. „spoedig was ze door de duisternis opgeslokt.": niet passend woordgebruik.
5. „op afgebeten toon.": verkeerd woordgebruik.
6. „de agent" i.p.v. hij. Eentonigheid in woordkeuze.
7. Verkeerde plaatsing van de woorden.
8. „Hij spoedde zich": niveaubreking.
9. „De bestuurder zijn identiteitsformulieren" (de formulieren van de bestuurder): niveaubreking.

2c.

1. „ellenlange besprekingen": verkeerd woordgebruik.
2. „de eindeloze tendens van de wielen": verkeerd woordgebruik.
3. Een onlogische passage.
4. „hysterisch" (ip.v. wanhopig of uitzinnig): verkeerd woordgebruik.
5. Een onnatuurlijke passage.
6. Verkeerd tijdgebruik.
7. „Alleen vergeten zij etc.": onlogisch gebruik van het woord „alleen": verkeerd woordgebruik.

Fouten in de opstellen van het Westfriesche Lyceum.

Ik noteer hier de fouten die gemaakt zijn in de beste opstellen, met uitzondering van die van 3 H.B.S. no. 9 en no. 10 en van III Gymnasium no. 4, aangezien deze leerlingen van het Ulo kwamen.

TWEEDE KLAS.

Opstel no. 5.

„Hij zou straks eerst maar naar de banketbakker gaan en daar de bruidstaart bestellen en zijn aanstaande schoonzoon had hem ook nog opgedragen te gaan kijken of het bruidsboeket al klaar was." De tweede verbinding met het voegwoord „en" is een bekende fout, die ik „vaagheid in de zinsverbinding" genoemd heb.

„In het begin was de bruiloft leuk geweest. De plechtigheid in het stadhuis, waarbij hij een der getuigen was geweest, was wel het hoogtepunt van alles geweest." Eentonigheid in woordgebruik.

Opstel no. 4.

Behalve de 5 fouten van verkeerd woordgebruik nog de volgende:
„en reed met een snelheid van 120 km op de, zo rustig rijdende, de ons al bekende fietser in." Overbodig woordgebruik.

„Enige toegesnelde getuigen van het ongeluk snelden toe." Onlogische passage.

„Ruw werd dit ongeluk wreed verstoord etc." overbodig woordgebruik.

Eenmaal verkeerd tijdgebruik: ongemotiveerde overgang van verl. tijd naar tegenwoordige tijd, dus: grillig tijdgebruik.

„Hartelijk dank voor de beschikbare ruimte en plaatsing.” Reeds gerekend tot verkeerd woordgebruik (beschikbare), verder: overbodig woordgebruik (beschikbaar gestelde ruimte en plaatsing).

3 H.B.S.

Opstel no. 1.

Behalve driemaal verkeerd woordgebruik:

„nadat de gasten enige tijd met elkaar hadden zitten praten, kwam de drank aan de beurt.”: vaag woordgebruik.

„Ook hier werd de drank gebracht.” Vaag woordgebruik. (Ook hier zette een kelner de jeneverfles op tafel.)

Opstel no. 2.

„En nu zag hij nergens een wat oude man staan wachten. Hij zou maar enige tijd blijven wachten.”: eentonigheid in woordgebruik.

„Maar en toen na enige tijd etc.”: overbodig woordgebruik.

„Toen hij na een klein halfuurtje voor hun huis stond,” Dit „hun” is in het verband te vaag: Vaag woordgebruik.

„De volgende dag zocht Klaas gelijk in de krant etc.” „gelijk” betekent hier „direct”. Dialect.

Tenslotte staat er in dit opstel nog een mededelend zinnetje, dat beter geheel kan wegblijven, aangezien het volkomen overbodig is. Ik zal deze fout noemen: overbodige mededeling.

Opstel no. 11.

„maar ook voor een 20ste eeuws mij als de onze.” „eeuws” maakt een grammaticale sylleps. Verder zou ik de hele uitdrukking willen rekenen tot: overbodig woordgebruik, want beter zou zijn: voor onze twintigste-eeuwse maatschappij, of: voor onze maatschappij in deze twintigste eeuw.

III GYMNASIUM

Opstel no. 1.

„Voor het huisje, wat buiten het dorp stond.” Het voornaamwoord wat, correspondeert grammaticaal niet met het antecedent. Daarom had ik het in het globaal onderzoek bij de taalfouten gerekend. Om in overeenstemming te blijven met mijn vroeger onderzoek van de beste opstellen moet ik het hier rekenen tot: verkeerd woordgebruik.

„Een klein meisje van een jaar of vier liep om haar heen in een vuil jurkje met klompen.” De laatste bepaling is verkeerd verbonden met de voorgaande. Ik moet deze fout rekenen tot de categorie van: onlogische syllepsen.

„Stel je voor, dat z'n band knapte en dan zou hij de trein missen.” Het voegwoord „en” veroorzaakt hier een onlogische sylleps.

„Hij had er speciaal voor vrij gevraagd.” Deze zin volgt direct op de voorgenoemde. Het bijwoord „ervoor” veroorzaakt dus weer een onlogische sylleps.

„Daar kwam een ziekenauto al aan.” Verkeerde plaatsing van de woorden.

Opstel no. 5.

Eenmaal verkeerd woordgebruik.

OVERZICHTEN DER GEMAAKTE FOUTEN.

St. Werenfriduslyceum.

Woordgebruik:

Verkeerd woordgebruik: 2 x bij Ia, 6 x bij Ib, 3 x bij Ic, 4 x bij IIa, 2 x bij IIb, 4 x bij 2c.	Totaal: 21
Vaag woordgebruik: 2 x bij Ia, eenmaal bij Ib, Ic, IIa.	Totaal: 5
Niveaubreking: 2 x bij IIb.	Totaal: 2
Overbodig woordgebruik: 3 x bij Ia, eenmaal bij Ib en IIa.	Totaal: 5
Eentonigheid in woordgebruik: 2 x bij Ia, eenmaal bij Ic en IIb.	Totaal: 4
Niet-passend woordgebruik: eenmaal bij IIb.	Totaal: 1
	<hr/>
Samen:	38

Fouten in de verbinding:

Onlogische sylleps en onlogische passages: 2 x bij Ia, 3 x bij Ib, eenmaal bij IIc.	Totaal: 6
Verkeerd tijdgebruik: IIa, en IIc.	Totaal: 2
Grillig tijdgebruik: Ia en IIa.	Totaal: 2
Verkeerde plaatsing van de woorden: IIa en 2 x bij IIb.	Totaal: 3
Vaagheid in de zinsverbinding: geen.	
Eentonigheid in de zinsverbinding: Ia.	Totaal: 1
Grammaticale sylleps: Ib en IIa.	Totaal: 2
Grilligheid in de verteltrant: 2 x bij Ib.	Totaal: 2
Onnatuurlijke passages: IIb en IIc.	Totaal: 2
	<hr/>
Samen:	20

Het Westfriesche Lyceum.

Woordgebruik:

Verkeerd woordgebruik: 5 x bij 2e kl. no. 4; 3 x bij 3e kl. no. 1; eenmaal bij III no. 5; eenmaal bij III no. I	Totaal: 10
Vaag woordgebruik: tweemaal bij 3e kl. no. 1; eenmaal bij 3e kl. no. 2.	Totaal: 3
Overbodig woordgebruik: 3 x bij 2e kl. no. 4; eenmaal bij 3e kl. no. 2; eenmaal bij 3e kl. no. 11.	Totaal: 5
Eentonigheid in woordgebruik: eenmaal bij 2e kl. no. 5; eenmaal bij 3e kl. no. 2.	Totaal: 2
Dialect: eenmaal bij 3e kl. no. 2.	Totaal: 1
	<hr/>
Samen:	21

Fouten in de verbinding:

Onlogische sylleps: (en onlogische passages) eenmaal	
bij 2e kl. no. 4; 3 x bij III no. 1.	Totaal: 4
Grillig tijdgebruik: bij 2e kl. no. 4.	Totaal: 1
Verkeerde plaatsing van woorden bij III no. 1.	Totaal: 1
Vaagheid in de zinsverbinding bij 2e kl. no. 5.	Totaal: 1
Grammaticale sylleps: bij 3e kl. no. 11.	Totaal: 1
	<hr/>
Samen:	8

Evenals uit de vroegere overzichten blijkt ook hier, dat het aantal fouten van verkeerd woordgebruik en onlogische sylleps het grootste is. Het aantal van de onlogische syllepsen is ook hier naar verhouding geringer, omdat we te maken hebben met verhalende opstellen, gemaakt in lagere klassen.

Ook moeten we weer constateren, dat het aantal fouten in het woordgebruik veel groter is dan dat van de fouten in de verbinding. Dit verschil is evenwel bij het St. Werenfriduslyceum minder groot dan bij het Westfriesche Lyceum. Dit mag verwonderlijk lijken, omdat wij in het globaal onderzoek juist geconstateerd hadden, dat verkeerd woordgebruik op het Westfriesche Lyceum minder voorkwam dan op het Werenfriduslyceum. Wij moeten evenwel bedenken, dat deze overzichten van de twee scholen moeilijk te vergelijken zijn, aangezien de opstellen van het St. Werenfriduslyceum alleen van de twee laagste klassen zijn, en die van het Westfriesche Lyceum van de tweede en derde klassen. Bovendien zijn de aantallen opstellen ongelijk. We weten daarenboven, dat er juist bij de opstellen van het Westfriesche Lyceum ongewoon veel bijzondere gevallen aanwezig zijn, die niet als representatief kunnen gelden voor de klas waartoe ze behoren.

Een vrij groot aantal fouten in het tijdgebruik toont het overzicht van het St. Werenfriduslyceum, in overeenstemming met het vroeger geconstateerde; in het overzicht van het Westfriesche Lyceum is dit aantal niet opmerkelijk.

Voorts kunnen we vaststellen, dat de fouten die in het vroegere overzicht ook nogal talrijk waren, nu wederom in een dergelijke verhouding voorkomen zoals: vaag woordgebruik, overbodig woordgebruik, eentonigheid in woordkeuze, verkeerde plaatsing van de woorden.

Omtrent verdere geringe verschillen meen ik niets te kunnen beweren: ze staan te veel op zich zelf, zijn niet algemeen genoeg om daaruit iets te kunnen afleiden.

§ 3 De slechtste opstellen.

Ik heb bij mijn voorgaande onderzoekingen telkens de beste opstellen nader onder de loupe genomen. Ik ging immers van de veronderstelling uit, dat slechte opstellen weinig betrouwbaar materiaal zijn, omdat daarin vele onbekende factoren van invloed kunnen zijn geweest.

Nu ik gevonden heb, dat in de beste opstellen bepaalde aspecten zich over het algemeen in constante verhoudingen voordoen, loont het de moeite na te gaan in hoeverre dit ook het geval is in de slechte opstellen.

Daarom heb ik van het reeds onderzochte materiaal van het tweede

onderzoek die opstellen uitgezocht, die ik met een onvoldoende gekwalificeerd had op grond van een algemene indruk. Daarvan heb ik bijgaande tabel opgesteld volgens de constante maatstaven. De daarin vermelde kwalificatie is die volgens het Kerstrapport aan het einde van hetzelfde trimester. Daarnaast heb ik de kwalificatie gegeven, zoals die volgens de normale verhoudingen van de constante maatstaven zou hebben moeten zijn.

Aan de hand van deze gegevens kom ik tot de conclusie, dat zich hier het tegenovergestelde voordoet van wat ik bij de beste opstellen had geconstateerd: de normale verhoudingen van de constante maatstaven zijn hier bijna nergens aanwezig.

De twee gevallen waarin dit wel zo is, nl. II 4 en II 16, zijn als slechte opstellen juist bijzondere gevallen: II 4 was eigenlijk als opstel niet slecht, het was zelfs een goed verteld geheel, maar het is tot de slechtste gerekend, omdat het een onvoldoend cijfer verdiende wegens de enorme hoeveelheid spelfouten. II 16 kreeg zijn onvoldoende wegens een bijzonder, sterk door dialect beïnvloed, taalgebruik.

Evenals bij de beste opstellen merk ik ook hier op, dat vrijwel alle kwalificaties vertegenwoordigd zijn.

Het verschil tussen de (volgens de algemene indruk gekwalificeerde) beste en de slechtste opstellen bestaat blijkbaar niet hierin, dat de eerste door betere, en de andere door slechtere leerlingen geschreven zijn, maar daarin, dat de eerste geslaagd zijn en de andere niet. Met dien verstande, dat de beste opstellen zodanig zijn, dat de leerling zich daarin laat kennen zoals hij is, en de slechtste zodanig, dat hij zich daarin niet laat kennen, althans op de wijze zoals wij dit hebben nagegaan.

De slechtste opstellen vertonen zich hier als mislukte opstellen, waarin de verhouding van het aantal fouten ten opzichte van het niveau zich soms gunstiger, vaker ongunstiger voordoet dan voor de leerling normaal gedacht moet worden.

Het proces van deze mislukking lijkt mij te ingewikkeld om er hier nader op in te gaan. Ik zou het van persoon tot persoon moeten onderzoeken, om te vinden welke stoornis hier aanwezig is geweest.

(Ik noteer wel even (onvolledig) enige dingen die mij terloops opvielen: het Westfriese Lyceum: no. 8 van de tweede klas: geval van stotteren en veel ziekte; de no.'s 9 en 11: gevallen van andere vooropleiding; no. 12: geval van sterke geremdheid. St. Werenfriduslyceum: 1e klas no. 2: dubbluregeval; de no.'s 9, 14 en 18: rapporten met grote variatie in de cijfers: van 3 tot 8 en van 5 tot 9.)

Omtrent de aard der mislukking tast ik overigens ook nog in het duister. Wel heb ik hierboven opgemerkt, dat zij zodanig is, dat de kwalificatie van de leerling naar zijn algemene schoolprestaties daardoor in het opstel niet tot haar recht komt, maar ik heb niet kunnen vaststellen, of ook het actief taalvermogen van de leerling onvoldoende tot uiting komt door deze mislukking. Het is zeer goed mogelijk, dat juist het gebrek in de taalontwikkeling de oorzaak is. Er is bij deze leerlingen dan geen normale verhouding tussen hun taalontwikkeling en hun ontwikkeling op andere gebieden.

Tabellen van de verhoudingen der constante maatstaven bij de „slechtste” opstellen.

Het Westfriesche Lyceum.

klas	leerling	niveau	fouten	woorden	fouten-quotiënt	kwalificatie volgens rapport	kwalificatie volgens c.m.
II no. 2	D		20	457	1 : 23	middelmatig	zwak
II no. 3	D		9	301	1 : 33	ruim middelm.	nauwel. middelm.
II no. 8	D		9	257	1 : 29	behoorlijk	zwak
II no. 9	D		1	237	1 : 237	slecht	behoorlijk
II no. 11	D		10	255	1 : 26	goed	zwak
II no. 12	D		11	258	1 : 23	behoorlijk	zwak
III no. 6	D		4	190	1 : 48	nauwel. middelm.	zeer zwak

3 H.B.S.

no. 3	D	10	193	1 : 19	ruim middelm.	slecht
no. 23	D	9	255	1 : 28	middelmatig	heel zwak

St. Werenfriduslyceum

klas	leerling	niveau	fouten	woorden	fouten-quotiënt	kwalificatie volgens rapport	kwalificatie volgens c.m.
I no. 2	D		8	126	1 : 16	behoorlijk	zwak
I no. 9	C		5	182	1 : 36	middelmatig	behoorlijk
I no. 14	D		5	87	1 : 17	middelmatig	zwak
I no. 18	D		4	89	1 : 22	ruim middelm.	zwak
I no. 19	D		5	72	1 : 14	middelmatig	zwak
II no. 3	DD		15	402	1 : 27	ruim behoorlijk	middelmatig
II no. 4	C		10	397	1 : 40	ruim behoorlijk	ruim behoorlijk
II no. 9	C		13	271	1 : 21	middelmatig	ruim middelm.
II no. 10	C		17	363	1 : 21	behoorlijk	ruim middelm.
II no. 16	DD		22	252	1 : 11	nauwel. middelm.	nauwel. middelm.
II no. 18	DD		11	250	1 : 23	zwak	middelmatig

§ 4 *De Zinsvormen.*

In het eerste globaal onderzoek meende ik het een en ander op te merken omtrent het gebruik van de zinsvormen in de verschillende klassen, nl. dat in de eerste klas de zinsbouw eenvoudiger was, in de tweede klas veelvoudiger en meer gevarieerd, en dat ook in de derde klas daarin nog enige groei merkbaar was. In de hogere klassen kon ik daarin niets van betekenis vaststellen.

In mijn nader onderzoek van de beste opstellen noteerde ik aanvankelijk de zinsvormen nauwkeurig en merkte toen op, dat de superioriteit van Ib samenging met iets meer variatie in de zinsvormen.

Iets soortgelijks merkte ik op in de tweede klas, waar IIC uitsluitend mededelende zinnen gebruikte en de andere opstellen van die klas meer variaties vertoonden. Ik noemde toen die andere „vormrijker” van IIC.

Na de tweede klas heb ik de zinsbouw niet verder nagegaan, omdat ik er bij de vergelijking van enkele opstellen moeilijk aanwijzingen in kon vinden. Het was mij dus niet duidelijk geworden, in hoeverre ik uit de zinsbouw iets kon afleiden omtrent de taalontwikkeling van de leerling. Toch had ik, zoals hierboven is vermeld, wel het een en ander opgemerkt, dat er op wees, dat de zinsbouw in verband staat met de taalontwikkeling.

Om dit probleem toch nog iets meer te benaderen en om te controleren of mijn eerste bevindingen bij deze benadering bevestigd konden worden, heb ik nu van de opstellen van de drie klassen van het Westfriesche Lyceum de zinsbouw nauwkeurig nagegaan.

Door een bepaalde zinsvorm met een letterteken aan te duiden heb ik de volgende tabellen kunnen samenstellen, waarin van elke klas 15 opstellen vertegenwoordigd zijn, met dien verstande, dat ik van de derde klassen tezamen 15 opstellen genomen heb.

In: A. J. Staal. De methoden van psychologisch taalonderzoek,¹¹⁷⁾ vinden wij een verslag van de onderzoekingen van Deuszing, Beckman en Graucob op dit gebied. Ook die van Cohn-Dieffenbacher¹¹⁸⁾ zijn hier van belang.

Het is niet mijn bedoeling mijn resultaten met de daar genoemde (die overigens weinig bevredigen) te vergelijken. Hun opzet was in het algemeen de taalontwikkeling op dit punt vast te stellen bij verschillende leeftijdsgroepen. Mijn bedoeling is, vast te stellen, of het opstel een beeld van de taalontwikkeling geeft, dat in overeenstemming is met de feitelijke situatie, zoals ik die op grond van andere gegevens als waarschijnlijk mag veronderstellen. Dat het gevondene misschien tevens waardevolle aanwijzingen kan geven voor de methodiek van het onderwijs in de zinsbouw, is bijkomende winst.

VERKLARING DER TEKENS

Hoofdzinnen:

Enkelvoudige, mededelende zin	m,
Beknopte hoofdzin (o.a. uitroep)	bh
Aanloopzin	a
Samenkoppeling	sk
Samentrekking	st
Gebiedende wijs	g
Vraagzin	v
Tussenzin	t

Bijzinnen:

Eerste graad	b
Eerste graad nevenschikt	bn

¹¹⁷⁾ Hst. III en IV, blz. 34—44.

¹¹⁸⁾ l.c. pag. 41.

Tweede graad	bb
Tweede graad nevengeschild	bbn
Derde graad	bbb
Derde graad nevengeschild	bbbn
Vierde graad	bbbb
Beknopte bijzin:	
infinitief	i
infinitief nevengeschild	in
deelwoord	d

N.B.: In een aanloopzin, samenkoppeling of samentrekking is m ingesloten. M is dan dus niet afzonderlijk aangegeven.

N.B. 2: In slechts enkele gevallen komt i als bijzin van de tweede of derde graad voor. Deze zijn niet onder een bepaald teken ondergebracht.

SCHEMATISCHE VORM DER OPSTELLEN

Klasse Ia:

- I. b i bbb m. a i bb. a. m. m st. m st. m. a b bb. m i bb. m i. m b b. a. m b. m sk sk b. a st. a m. a st b. m. a b.
- II. a i in. bh m. bh. m.m. a. mm. bh. a d.a. bh m. bh m. sk. m m. m. bh. a. a. a sk. d m st. a. bh bh. bh bh m. a. g. g bh bh. a. bh bh. bh m v bh. bh. m bh. m bh m. bh m bh. v v. bh t. bh m. a st. m b.
- III. m sk. a m. m. m sk. i m. m d. v. m. m. m. a. a. m st. bh. m. bh st. m. m. m. m m. m b. m sk. m. m. m sk. m.
- IV. a. m b. bh m. m b. m m. a b bb bbn. m bh m. a. a. a. a sk. m b. m sk b. m sk. a b. a st st. m m. a stst. m b. m. bh b sk. m m. m st. m. m. m m. a a. sk bh. m st b. m sk. m a. a b. m. a b bb. a d m b. m bh b bh b bh b. a st st b. a m. a. d m. a. m. mm. m sk. m sk.
- V. m b b b. bh m. bh. m. m b bn. m sk. m. a. m. m. m b bn. bh. a b. m. m. a. bh. m m. m b bn. m. m m. m. a b bn. m sk. a. m g. m. m sk. a sk.
- VI. m b. m sk i. m b. m. a b m. sk m st st b. m. a. m m. m m. m b. m b bb i b bn. m st b. m. m.
- VII. m b. m a b. m b bb. m bst. m st b bb. m bh. m. bh. m m b. b m b bn bn bb i. m b. m b. m b b. a. m bh.
- VIII. m. m b. m d. a st. m st. m. a. a. m. d m. a b. m st. a st. a b. m st. m b. m st. a b. m b. m b. m i.
- IX. a. m. b m b. a a. d m. a b. m st. m b. m st. m. m st. a b. m st. m b.
- X. m m. a. a b. m m. bh bh. m st. m d. m st. a b. a. m. m. m. m b. m a. m. m. m. m. m. m. a b.
- XI. m. m m b bb. m st. b m. m. m. m st. m m. m m. m b. m st. m i b. m sk b bn. m. m b. m st b. m m b. m. m. m. m b bb bbb. a. m. sk m. m.
- XII. m b. d a b. a b. m m st b bb. a. m v. bh m m st i. a. m. m m. m. m. m b. m. a sk. a.
- XIII. a. a b. m b. m b st i. m b. a. d mb. a b. b bn m. m. m st. m b st b m sk. a.
- XIV. m. m b. b m. m. m st b. bh m. bh bh. sk st st. a b. m b. m m. m b bn. m b. a st b. a b. m b. m st.
- XV. m b. m d st b. a b d. m a m. b m b. m st st. m st st b. m. a. m sk. m. mb bb bbn.

N.B. In II komen veel fouten voor in de vorm van onvolledige zinnen. Ze zijn aangegeven met bh.

Klasse IIa:

- I. m. a. m b. bh v m g. m. b m. m. g bh. m g sk i. a a. m st.
b m st. m b. a st i bn. a. m b. m.
- II. a. m. m b. m b. m b. m. a b. m. m. a b. m. m. a b a. a i.
- III. m b. m. m st b. m. m t sk. m. m. m. m m b bn. m b bb. m b.
m b i. m. m b. a b.
- IV. m b. m d st i. a. m b. bh bh. m. a d. a b. m. m. bh m. m st.
m sk. m a. m a. m a. m. m. m. m m b. a m m m. m m. m b i.
v m. bh m. m m. m sk i. m b i bb. a. m m m. bh m sk.
- V. a. m. a. a b st b. m. m st. m. m st. a. m. m. m m b. a sk.
a. m. a b. m. b m. bh bh. a. m. a. m. m b. a. a. b m st.
m. b t m. b m. m. m m b. a b bn.
- VI. m b. v m. bh. m. bh m. bh m. m b sk. m b m. m i b. a m. m.
bh m. m. bh m. bh m sk v. v m. bh sk b bb bbb. m b bb. bh. m bh.
- VII. m b m st. b m. m b m b. m m. m m. b m. m. a m b bb. m.
m sk. a sk. m. m. m i b. b m b. m sk. b m. a m.
- VIII. b m b i b. m d s. t i b. a b. m b. m b. m b. m st. a st m.
m. m i sk. m m. a b. a b. m. m b m st. m b bb bbn. m.
- IX. m. m i. a sk st. a b bb. m. m. bh m. a. a. m. m m. m sk st b
bn. m m. bh m. a. m. b m. m m. bh m. m bh m g. bh m bh m.
- X. m d st. m. m. m sk i. m. m sk. m b bn. m b. m sk. m. a i.
m st. m st b bn i b bb. m m. a.
- XI. a. m st. b bb. a. m b. bh b. m m d b bb. a st. m st st b.
st. m sk. m. m st. b. m b. m m b bn. m i b. m m. a b bn. a.
- XII. m m d. d a. a. m b. d m. a b. m st st. m st st. d a i. m st.
a. m m b b. a a. d a. bh bh b. bh m. b m m v. a a. bh m. bh. bh.
- XIII. m. m m sk t. m b. a i in sk. m. m. m st m i b. a. m st b.
m sk. m st st sk. a m b. bh b bb. bh. m st. m. m sk. bh.
m. bh. m m bh. m. m m a. m. m. m st sk bh a m m. d st st. m
st. m. m st. a b.
- XIV. m b m b sk. m st b. m a. m m. m m b bb. m m b i bbb. m.
m m b. m b st b. m. m. m m. m i b bb. a st. b bn m i m. m.
- XV. b m. m b. m m. m. m b bb m b bb. m b. m sk i. a. m b. a m sk.
a sk. m st. b m. m st. d m. m. a. a a b. m m. m. m b bb bbn. m. a a.

Klasse III Gym. (6 leerlingen) en 3 H.B.S. (8 leerlingen).

- I. m. m a. m b. a b. m. m bh. bh. bh. a b. m. bh m v. m. bh. v. bh.
v. bh g g sk. a b. a bh. m b. bh b sk. m. v. v. bh. m. m st.
m st. bh a. bh. bh g. bh a. a sk. m b. a st. m st. m st. m m.
v. bh m b. a m m. a b. m. b m. sk. b m b. m. m m.
- II. m b. bh m bh m sk. m sk a. a st. m b bb. bh. bh v. bh v.
bh g sk. a. a i. m b. a. bh v v. bh g. m. m m. m b. b m. m a.
m. m st. m b b bb. m.
- III. bh m m. m bh a. bh st. d a b bb. v m m bh. m bh sk i in.
m st i. b m bh bh a m. a. a b. m st. m. a b. m st. a. v m.
m b bb. bh m v. bh m st b. m st v. m a b. a. m st b. g m sk m.
m b m b bb i bbbb bbbbn m.
- IV. m b i bbb. m m. m. b i m i. m sk b a. a b. m. m b. a m b bt.
m b st b. m b. m b. a b bb bn.
- V. bh b. bh b. a m b a. m. a. m. m b. v m. m st. a m a. m m b m.
a. m b. m. m a a m. m a. m bh g m. a m m. m. m sk m. v m. bh m.
b m. m. m st b bn. m. b m b. m sk. a. m. a. m. m. m i. m.
m. a. m st. a.
- VII. a b bn. a. a b i. b m b bn. a. a m.
- VIII. m st. bh m i bb. a b. a m. d m. bh b sk. m b. a b bn. v. m m
b. m st b. a b. m b sk b bb. b m b t. m sk. m b.
- IX. m. m. m b sk b. bh. m sk b i. a b sk. m b sk. a. m b bn. m.
a a. m b bb sk b.
- X. a. m. m m i bb bbn. a b. m b.
- X. a. a. a. m. m sk. b m. b m. a. m st st. a sk b. m. a b bb. a b.

- m b. bh. a b. m b. a b. m sk sk. m b. b m b. m. m i bb.
a b bn. m m b. m sk.
XI. a b. m d. b m. m b bb sk b bb. b m. m. m b. b m i. m b sk.
m b bn. m b. m. m b bn. m m b. a m. m b sk b. a. a. m. m b m.
m. m b bb bbn. m. m. b m m b bb. bh v.
XII. m b. m. m b. m sk. m st. m st. m st. m b bb bb st. bh. bh bh bh.
m b bn b bb bbn v. a b.
XIII. a. m. a. m st sk. m. m m b. m a. a. m. m. m a b. m b. m. m. mi.
m b. m b bb st.
XIV. a m. m b. a b. b m. bh m bh. bh b. bh. bh m m. a b bh b.
v m. bh m m b. m. m m. bh. m m. v. bh a. b m.
XV. m b. m. m. a. m. a b b. m st. a b b. m. m b b. m. m b bb bn bb.
bh b. m sk sk b. a. a b. a.

AANTALLEN EN TOTALEN DER GEBRUIKTE ZINSVORMEN

Klasse Ia:

	m	a	sk	st	bh	g	v	t	b	bn	bb	bbn	bbb	i	in	d
I.	12	8	2	4					8		3		1	4		
II.	19	11	1	2	24	2	3	1	1					1	1	2
III.	22	3	4	2	2		1		1					1		
IV.	34	19	8	8	6				16		2	1				2
V.	22	6	4		4	1			8	4						
VI.	16	2	2	3					8	1	1			2		
VII.	14	2		2	3				11	2	3			1		
VIII.	14	7		6					7					1		2
IX.	10	5		4					5							1
X.	19	6		2	2				4							1
XI.	28	1	2	4					9		2		3	1		
XII.	22	10	2	4	1		1		9		1			1		1
XIII.	9	5	1	3					9	1				1		1
XIV.	13	3	1	5	3				10	1						
XV.	11	3	1	5					7		1	1				2
Tot.	265	91	28	54	45	3	5	1	113	9	13	2	4	13	1	12

Klasse IIa:

	m	a	sk	st	bh	g	v	t	b	bn	bb	bbn	bbb	i	in	d
I.	12	5	1	3	2	3	1		5	1				2		
II.	12	5							7					1		
III.	14	1	1	1				1	8	1				1		
IV.	32	7	3	2	5		1		6		1			4		1
V.	23	12	1	4	2			1	10	1						
VI.	18	1	3		9		3		6		2		1	1		
VII.	21	3	3	1					10		1			1		
VIII.	16	4	1	4					12		1	1		3		1
IX.	21	5	2	2	6	1			3	1	1			1		
X.	14	2	3	3					4	2	1			3		1
XI.	14	5	1	6	1				10	2	2			1		1
XII.	13	10	5		6		1		5					1		5
XIII.	29	6	6	10	6			1	6					2	1	1
XIV.	21	2	1	3					9	1	2		1	2		
XV.	20	8	3	2					9		3	1		1		1
Tot.	280	76	34	41	37	4	6	3	110	9	14	2	2	24	1	11

Klasse III (Gymn. (6 leerlingen) en 3 H.B.S. (8 leerlingen).

	m	a	sk	st	bh	g	v	t	b	bn	bb	bbn	bbb	bbbb	bbbn	i	in	d
I.	27	10	4	5	15	3	6		11									
II.	16	7	3	2	8	2	4		7		2					1		
III.	24	9	2	7	9		3		10		3			1	1	3	1	1
IV.	12	4	1	1				1	12	1	1		1			3		
V.	24	10	1	1	4	1	2		6									
VI.	13	4	1	2					4	1						1		
VII.	2	5							4	2						1		
VIII.	12	4	3	2	2		1	1	12	1	2					1		1
IX.	12	6	5	0	1				10	1	2	1				2		
X.	16	10	5	2					13	1	2					1		
XI.	25	4	3		1		1		18	2	4	1				1		1
XII.	8	1	1	3	4		1		6	1	3	1						
XIII.	15	5	1	2					5		1					1		
XIV.	15	4			9		2		8									
XV.	10	6	2	1	1				11	1	2							
Tot.	231	89	32	28	54	6	20	2	137	11	22	3	1	1	1	15	1	3

Vergelijking der totalen en der percentages.

Als ik samengestelde, samengekoppelde en samengetrokken gehele *zinsgehele*n noem in tegenstelling tot *zinnen*, die hoofd- of bijzinnen kunnen zijn, bereken ik de totalen als volgt:

<i>Zinsgehele</i>	<i>zinnen</i>
1e klas: 337	659
2e klas: 297	647
3e klas: 300	657

Onderschikkende constructies:

1e klas: 105, d.i. 30,25%	van de zinsgehele.
2e klas: 94, 31,64%	
3e klas: 126, 42%	

Mededelende Hoofdzinnen:

1e klas: 263, d.i. 39,90%	van het aantal zinnen.
2e klas: 280, 43,27%	
3e klas: 231, 35,15%	

Aanloopzinnen.

Totalen M en a:

1e klas: 91, d.i. 13,80%	53,70%
2e klas: 76, 11,75%	55,02%
3e klas: 89, 13,54%	48,69%

Bijzinnen van de 2e en 3e graad: Totaal aantal bijzinnen:

1e klas: 19, d.i. 2,88%	141 d.i. 21,42%
2e klas: 17, 2,62%	130 20,09%
3e klas: 28, 4,26%	176 26,78%

<i>Beknopte Hz.</i>	<i>Gebiedende zinnen</i>	<i>Vraagzinnen</i>
1e klas: 45, d.i. 6,85%	3, d.i. 0,45%	5, d.i. 0,75%
2e klas: 37, 5,72%	4, 0,62%	6, 0,93%
3e klas: 54, 8,22%	6, 0,91%	20, 3,04%
<i>Samentrekkingen:</i>	<i>Samenkoppelingen:</i>	
1e klas: 54, d.i. 8,17%	28, d.i. 4,23%	
2e klas: 41, 6,34%	34, 5,25%	
3e klas: 28, 4,26%	32, 4,87%	

Bespreking van deze gegevens.

Het aantal zinsgehlen van de derde klas is aanmerkelijk kleiner dan dat van de eerste klas. De oorzaak hiervan is af te lezen uit het percentage onderschikkende constructies: dit ligt aanmerkelijk hoger.

Het aantal zinsgehlen van de tweede klas ligt nog iets lager. Dit wordt slechts ten dele verklaard door het percentage onderschikkende constructies, want dit ligt slechts weinig hoger. Het wordt mede verklaard, doordat het totale aantal zinnen geringer is en doordat het aantal samenkoppelingen groter is.

Als wij de derde klas vergelijken met de eerste klas, merken we op, dat het percentage onderschikkende constructies sterk gestegen is. In overeenstemming daarmee is het grotere aantal bijzinnen.

Ook merken wij op, dat het aantal bijzinnen van de tweede en derde graad sterk gestegen is. Er komen bij leerling III zelfs twee bijzinnen van de vierde graad voor.

Vergeleken met de eerste klas vertoont de derde klas dus een veel *gecompliceerder zinsbouw*.

Zetten we de vergelijking voort met de verschillende zinsvormen, dan blijkt, dat er in de derde klas duidelijk minder mededelende hoofdzinnen gebruikt zijn, nagenoeg evenveel aanloopzinnen, meer beknopte hoofdzinnen (uitroepen enz.), meer gebiedende zinnen, aanmerkelijk meer vraagzinnen, iets meer samenkoppelingen, maar aanmerkelijk minder samentrekkingen. Met uitzondering van het gebruik van de samentrekkingen toont de zinsbouw van de derde klas dus over het algemeen veel *meer variatie*.

Dit alles is in overeenstemming met wat ik vroeger geconstateerd heb.

Het beeld van de tweede klas ligt niet geheel in deze lijn. De zinsbouw van deze klas vertoont zich als iets minder gecompliceerd dan die van de eerste klas, als men de percentages van de aantallen bijzinnen vergelijkt. Maar het percentage van de onderschikkende constructies ligt toch iets hoger.

De percentages van de aanloopzinnen, de beknopte hoofdzinnen en de samentrekkingen liggen lager dan bij de eerste klas; maar die van de gebiedende zinnen, de vraagzinnen en de samenkoppelingen liggen weer hoger.

Er is dus in deze klas wel iets merkbaar van een groei naar een meer gecompliceerde en meer gevarieerde zinsbouw, maar naar verhouding tot de derde klas lang niet zo sterk, en in sommige opzichten doet deze tweede klas zelfs onder voor de eerste.

Ik herinner mij nu, wat ik geconstateerd heb bij de globale vergelijking

van deze klassen, nl. dat de eerste klas een bijzonder goede, en de tweede klas een bijzonder zwakke klas was.

Blijkbaar bevestigen deze gegevens dit, en daarmee hetgeen hierboven was gevonden, nl. dat van de eerste tot en met de derde klas de groei van de taalontwikkeling samengaat met een groei naar een meer gecompliceerde en meer gevarieerde zinsbouw.

Behalve dat het nog een bevestiging is van de juistheid van hetgeen in het vroegere onderzoek was opgemerkt, is dit een nieuwe aanwijzing dat het opstel een betrouwbaar gegeven is om er de taalontwikkeling van de leerling uit af te lezen.

Het opstel als examenonderdeel.

Ofschoon het niet tot het eigenlijke onderwerp van deze studie behoort, noteer ik hier toch ook mijn bevindingen en conclusies ten aanzien van het opstel als examenonderdeel. Het opstel komt zowel op het toelatingsexamen als op het eindexamen voor als examenonderdeel, maar niet op dezelfde wijze. Op het toelatingsexamen komt het meestal voor als een verslagopstel, waarin de kandidaat een tekst moet navertellen, die hij tevoren gelezen heeft en aan de hand van vragen heeft geanalyseerd; op het eindexamen als een zelfstandige uitwerking van een opgegeven titel. De aard dezer beide examens brengt immers mee, dat het opstel niet in beide gevallen voor geheel hetzelfde doel moet dienen.

Het eindexamen is voornamelijk een gelegenheid waarbij de kandidaat door zijn prestaties toont, dat hij door het gevolgde onderwijs een bepaalde ontwikkeling heeft bereikt. Tegelijkertijd dient dit examen ook wel om te onderzoeken of de kandidaat geschikt is om hoger onderwijs te volgen, maar dit treedt niet zo op de voorgrond, het bepaalt het karakter van het examen niet. Het opstel geldt er als een werkstuk, waarmee de kandidaat moet bewijzen, dat hij tot een bepaald niveau van taalbeheersing is gekomen. Het fungeert hier dus voornamelijk als „meesterproef”. Wij konden a-priori beredeneren, dat het verantwoord was, de leerling een opstel te laten schrijven om zijn taalbeheersing te tonen, en de bevindingen in het globale opstelonderzoek bevestigden, dat het opstel daartoe inderdaad geschikt is.

De nevenfunctie van het opstel in dit examen: selectie voor het Hoger Onderwijs, moet ik hier geheel buiten beschouwing laten. Dit moet immers vanuit het Hoger Onderwijs bekeken worden.

Bij het toelatingsexamen fungeert het opstel als een selectiemiddel. Of het toelatingsexamen, zoals het tot nu toe in zijn geheel gehanteerd wordt, een deugdelijk selectiemiddel is, wordt op goede gronden betwijfeld.¹¹⁹⁾ Het feit, dat zo velen die voor het toelatingsexamen geslaagd zijn, in de loop van de cursus geheel of gedeeltelijk mislukken, geeft ook wel reden om argwaan te koesteren, maar levert toch geen afdoend bewijs, aangezien men niet voldoende nauwkeurig weet, welke de oorzaken van dat mislukken zijn.

Een toelatingsexamen als selectiemiddel voor het Middelbaar Onderwijs,

¹¹⁹⁾ Zie Brouwer in: Selectie en schoolsucces. Mededelingen van het Nuts Sem. no. 50.

zal voorlopig wel een problematisch geval blijven.¹²⁰⁾ Het is immers zeer moeilijk, zo niet onmogelijk, uit te maken, welke hoedanigheden vereist of verlangd worden om Middelbaar Onderwijs met vrucht te volgen. Dit lijkt mij minstens zo moeilijk als vast te stellen welke hoedanigheden een candidaat bezit.

Prof. Ph. Kohnstamm neemt de „theoretische intelligentie” aan als de hoedanigheid die beslissend is voor de geschiktheid tot het volgen van Middelbaar Onderwijs. Maar, al is het verantwoord aan te nemen, dat deze intelligentie een zeer belangrijke rol speelt in het Middelbaar Onderwijs, wie zou durven beweren, dat deze intelligentie alleen reeds succes op de school garandeert? Wie weet in hoeverre hier ook andere hoedanigheden nodig zijn als: innerlijke rust, geduld, volhardingsvermogen, opmerkingsgave, voorstellingsvermogen, geheugen, belangstelling, voorontwikkeling, lichaamsgesteldheid, zelfvertrouwen, concentratievermogen, vlijt, volgzzaamheid, zelfstandigheid, creativiteit?

De omstandigheden waaronder een leerling leeft, zijn soms van grote invloed op zijn studie: het ontwikkelingspeil van zijn milieu, de harmonie van het gezin, de levensopvatting, de vrienden, de lectuur, maatschappelijke omstandigheden, de plaats waar hij moet studeren, alle mogelijke ervaringen die hij opdoet enz.

Behalve dat het onmogelijk is, een leerling op al deze dingen te testen, is het bovendien niet uit te maken welke invloed deze factoren hebben. Het is wel waarschijnlijk, dat kandidaten met een te geringe theoretische intelligentie moeten worden afgewezen, maar het is even waarschijnlijk, dat anderen worden toegelaten, die nog minder geschikt zijn dan de afgewezenen.

Theoretisch kan men aan het toelatingsexamen als test voor de geschiktheid moeilijk grote waarde toekennen. In de praktijk heeft het, naar mij voorkomt, meer waarde. Het heeft altijd waarde wanneer deskundigen zich met een geval bezighouden; dit is in concreto altijd meer dan wat een test in theorie is.

De stilleesoefening met analyserende opgaven mogen wij in ieder geval als een verantwoorde test beschouwen van de theoretische intelligentie.¹²¹⁾

De vraag is hier nu, in hoeverre ook het opstel bruikbaar is als test voor de toelating op de Middelbare School. Hiertegen wordt door prof. Kohnstamm het bezwaar van Ballard geciteerd.¹²²⁾ „Een opstel is een ingewikkeld geestesproduct, dat op verscheidene manieren geanalyseerd kan worden en toch nooit volledig ontleed. Ieder examinerator maakt bewust of onbewust zijn eigen analyse (in de regel onbewust) meet elk element met zijn eigen maatstaf, weegt elke factor overeenkomstig zijn eigen schaal van waarden en komt tot een oordeel op een aantal wazige persoonlijke meningen. Dat noemt hij: „algemene indruk.”

Wat de subjectiviteit van de „algemene indruk” betreft, deze wordt m.i. wel wat overdreven. Nu ik dit schrijf, heb ik in totaal van 123 eindexamenopstellen mijn „algemene indruk” getoetst aan die van 9 verschillende gecommitteerden en deskundigen, en daarbij zijn wij, op een enkel geval

¹²⁰⁾ Een uitstekende uiteenzetting van deze kwestie geeft Dr. H. W. F. Stellwag in: Selectie en selectiemethoden.

¹²¹⁾ Vgl. hierover Ph. Kohnstamm, *Keur enz. hst. VII*, blz. 116—189.

¹²²⁾ *l.c.* pag. 139.

na, nog niet op een noemenswaardig verschil in de beoordeling gestuit.¹²³⁾ Het enige dat ik opgemerkt heb, is, dat de ene gecommiteerde wel eens over de gehele lijn wat strenger in zijn eisen was dan de ander, maar ook zelfs dit normverschil was nooit groot. De onderlinge verhouding der toegekende cijfers bleef daarbij ook dezelfde. Ook heb ik meermalen de proef genomen met opstellen van een andere school. Meestal stemde mijn algemene indruk dan ook overeen met die van mijn collega van die andere school. Wel was er eenmaal een verschil in waardering, maar ik heb toen niet kunnen nagaan of dit verschil ook de verhouding tot andere opstellen van dezelfde klas betrof.

Bovengenoemde ervaringen wijzen er op, dat de waarde van de „algemene indruk” niet zo subjectief is als in de formulering van Ballard (Kohnstamm) gesuggereerd wordt.¹²⁴⁾

Voor een nauwkeurige waardebeoordeling, zoals die voor een test nodig is, blijft de moeilijkheid, dat het opstel daarvoor een te ingewikkeld geestesproduct is.

Bij het onderzoek van de opstellen, die volgens de algemene indruk de beste waren, is ons gebleken, dat deze opstellen zowel van goede als van slechte leerlingen afkomstig waren.¹²⁵⁾

Als men zich baseert op de algemene indruk, kan men het opstel dus niet gebruiken als een middel om goede en slechte leerlingen te selecteren. In zoverre bevestigt mijn onderzoek de stelling van M. J. Langeveld, dat het opstel de intelligentie van de leerlingen niet selecteert¹²⁶⁾ en de vroegere (later herziene) conclusie van Ph. Kohnstamm, dat het opstel als zodanig in het geheel niet geschikt is voor examenopgave.¹²⁷⁾

Ph. Kohnstamm ging hierbij uit van het ongeanalyseerde verslagopstel. Later heeft hij daaraan meer waarde toegekend, wanneer er een analyse aan voorafging, die enerzijds voor de corrector objectiviteit mogelijk maakte, anderzijds de leerling hielp het gegeven verhaal te analyseren. „Alleen als bijkomende eis van synthetische, constructieve aard naast die van analyserende opdrachten, die duidelijk de inzicht-elementen bloot leggen, kan het een factor van betekenis voor de diagnostiek zijn, althans wanneer de diagnose de „theoretische” intelligentie betreft, en daarvoor een objectieve maatstaf moet opleveren.”¹²⁸⁾

Het opstel is door de psychologen altijd beschouwd als een belangrijke bron van gegevens.¹²⁹⁾ De moeilijkheid bleek echter gelegen in de wijze waarop men dit materiaal moest hanteren. Zo hebben wij, met Langeveld en Kohnstamm, ook moeten vaststellen, dat de algemene indruk van de opstellen niet bruikbaar is om op grond daarvan een kandidaat als geschikt of ongeschikt voor het Middelbaar Onderwijs te beoordelen. Als men het op-

¹²³⁾ Eenmaal deed zo'n verschil zich wel voor. In feite kwam dit hier op neer, dat ik moest toegeven, dat een gecommiteerde of deskundige het opstel objectiever had beoordeeld. De subjectiviteit werd hier dus gecorrigeerd. Dit zou niet mogelijk geweest zijn, als de algemene indruk niet objectief kon zijn.

¹²⁴⁾ Vergelijk echter ook andere ervaringen: L.T. 189, blz. 253—256.

¹²⁵⁾ Zie blz. 145.

¹²⁶⁾ Taal en Denken blz. 153.

¹²⁷⁾ Keur enz. blz. 138.

¹²⁸⁾ Keur enz. blz. 171.

¹²⁹⁾ Vgl. Langeveld, Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie, blz. 9 vlgg; en A. J. Staal: De methoden van psychologisch taalonderzoek.

stel wil gebruiken als selectiemiddel, moet men dus een andere methode volgen.

Kohnstamm heeft zo'n methode gevonden om de theoretische intelligentie te beoordelen aan de hand van een voorafgaande analyse. Aldus ont-snapte hij aan de „algemene indruk”.

Mijn onderzoek van de beste opstellen heeft mij op het spoor gebracht van een andere methode, die niet gericht is op het selecteren naar theoretische intelligentie, maar naar een algemene schoolkwalificatie. Dit onderzoek betrof geen verslagopstel, maar de uitwerking van een kort bericht. Hierbij is gebleken¹³⁰⁾ dat er (op enkele geringe afwijkingen na) een constante verhouding bestaat tussen de kwalificatie van de leerling, het aantal fouten dat hij maakt, en het niveau waarop hij schrijft. Daaruit is een methode af te leiden om de kwalificatie van de kandidaat te bepalen. Men bepaalt eerst het niveau van het opstel. Daarvoor kunnen geen objectieve maatstaven worden gegeven; het moet door een deskundige geschat worden op grond van vergelijking met andere opstellen. Daarna gaat men nauwkeurig de fouten na en concludeert dan op grond van niveau en fouten tot de kwalificatie.

Maakt hij op een laag niveau geen fouten, dan is hij waarschijnlijk een geestelijk gezonde jongen, maar valt het ernstig te betwijfelen of hij de studie zal kunnen volgen. Maakt hij op hoog niveau veel fouten, dan zal hij waarschijnlijk meer bereiken dan de vorige, al is hij niet zo evenwichtig. Maakt hij op hoog niveau weinig of geen fouten, dan mag men verwachten dat hij een uitstekende student zal zijn.

Iedere examinerator zal op grond van zijn praktijk zo een eigen vaste scala moeten vaststellen om daarmee vlot te kunnen werken.

Het voordeel van deze methode is, dat men een zuivere school-kwalificatie krijgt, die een algemene beoordeling inhoudt van wat een leerling op school presteert, een globaalindruk van hoe zijn rapporten zullen kunnen worden. Dit is precies wat men met een toelatingsexamen wil bereiken.

Deze methode zal ook wel niet feilloos werken — er zijn nu eenmaal altijd onberekenbare grilligheden in de natuur — de mislukte opstellen deugen zelfs in het geheel niet als middel om een kandidaat te beoordelen, en de bezwaren tegen een toelatingsexamen die ik boven heb opgesomd, zijn door deze methode natuurlijk niet opgeheven, maar ik meen toch te mogen aannemen, dat aan de hand van deze methode althans voor een aantal kandidaten een meer betrouwbare prognose gesteld kan worden dan op grond van de intelligentie-test van Ph. Kohnstamm mogelijk is, mits men de nodige voorzichtigheid betracht. Om misverstanden te voorkomen vat ik hier samen, welke mijn bevindingen zijn aangaande de waarde van het opstel als test:

1. we mogen het opstel als een betrouwbaar gegeven beschouwen om het taalvermogen te toetsen. (Zie de argumenten blz. 232.) Zie over de remmende factoren waarmee we hierbij rekening moeten houden: blz. 81 en 82.
2. Slechts onder voorbehoud mogen we het opstel beschouwen als een middel om het algemene ontwikkelingspeil te toetsen:
— inzake de kwestie of het opstel het algemene ontwikkelingspeil de-

¹³⁰⁾ Zie blz. 146 en 175.

monstreert, geven de 43 ondervraagde leraren impliciet of expliciet allen een in het algemeen bevestigend antwoord. (Ook dit kunnen we slechts onder zeker voorbehoud zeggen. Zie hiervoor blz. 82.)

— bij nadere bestudering blijkt, dat wij aan dit antwoord de volgende verklaringen kunnen toevoegen:

— de globale waardering van het opstel behoeft niet overeen te stemmen met de algemene schoolprestaties. (zie blz. 145.)

— naar de constante maatstaven beoordeeld is er:

- a. wel overeenstemming tussen het opstel en de algemene schoolkwalificatie bij de meeste van de beste opstellen. (zie blz. 146 en 175.)
- b. wel overeenstemming tussen het opstel en de werkelijke waarde van de leerling bij andere van de beste opstellen. (zie blz. 172.)
- c. geen overeenstemming tussen het opstel en de algemene schoolkwalificatie bij de slechte opstellen. (zie blz. 181.)

Beschouwt men het toelatingsexamen als eindexamen van het lager onderwijs, speciaal van de opleidingsklasse, dan heeft het opstel eveneens duidelijke voordelen boven de intelligentie-test van Kohnstamm; het is een veelzijdiger werkstuk, dat meer mogelijkheden biedt en grotere vrijheid laat zowel aan de leerling als aan de onderwijzers die het kind daartoe opleiden. Anders gezegd: het biedt grotere waarborgen voor een vrije, evenwichtige ontwikkeling van het persoonlijke in de leerling.

D. Nieuwe Verkenningen

§ 1 *Fouten in de 5e klas Gymnasium.*

Om een beeld te krijgen van de fouten die er in een 5e klas Gymnasium gemaakt worden, ongeveer anderhalf jaar na het beëindigen van de cursus-Kramer, heb ik onze 5e klas een opstel laten maken over Potgieter. Van deze opstellen heb ik alle zinnen waarin fouten voorkwamen, genoteerd, en de fouten onderzocht.

Het betrof hier 17 opstellen (2 leerlingen waren afwezig) van a- en b-leerlingen, geschreven in het tweede trimester van het schooljaar 1954—'55. Deze opstellen waren in de klas geschreven (als een proefwerk over Potgieter) in een lesuur van 50 minuten.

Het totaal aantal foutieve zinnen was 53. Sommige van deze zinnen bevatten meer fouten, zodat ik het totaal aantal fouten op 88 berekende. Het grootste aantal fouten betrof het woordgebruik: totaal 45. Ook werden zeer veel fouten gemaakt bij het verbinden der woorden (syllepsen): totaal 38.

In vergelijking met deze getallen tellen de overige nauwelijks mee: in één zin was de woordorde verkeerd; één zin was als nietszeggend in zijn geheel overbodig; één zin was te ingewikkeld enz.

Het is dus duidelijk, dat de blijvende moeilijkheden schuilen in het woordgebruik en in de verbinding der woorden.

Ter nader onderzoek zal ik de fouten die hiertegen gemaakt zijn alle opsommen en verder trachten te rubriceren.

Ik merk hierbij op, dat ik de taal van de leerlingen toets aan de algemene normen van het Beschaafd Nederlands. Wat eventueel in de „taaltoestand” van een leerling geen eigenlijke fout zou kunnen zijn, wordt hier dus wel als fout gesignaleerd voorzover het niet aan die algemene normen beantwoordt.

Fouten in het woordgebruik

1. „het volle, soepele ritme bewijst het tegendeel”. Het woord „soepel” zou bij ritme wel eens te gebruiken zijn, „volle” niet. De leerling heeft hier niet de juiste woorden kunnen vinden om uit te drukken wat hij bedoelde. Uit de samenhang blijkt, dat hij zoiets heeft willen zeggen als: natuurlijk vloeiend, spontaan voortstromend. Deze fout, die de betekenis der woorden betreft, zal ik groeperen onder de naam: *verkeerd woordgebruik*.
2. „Holland” is een gedicht van 4 *verzen*. (bedoeld: strofen) (verkeerd woordgebruik).
3. „De *maker* van een dergelijk gedicht heeft een *volle* persoonlijkheid. „Het woord maker is te algemeen voor „schrijver”. Dit soort fouten (stijlfouten) zal ik groeperen onder de naam: *vaag woordgebruik*. Het woord „volle” (i.p.v. gerijpte) kunnen we rekenen tot verkeerd woordgebruik.
4. „Maar zijn volle menszijn *legt* hij *neer* in het vers.” „legt hij neer” i.p.v. drukt hij uit, uit hij, geeft hij gestalte, kunnen we rekenen tot *verkeerd woordgebruik*.
5. „Daar *kweekte* hij een *ontzaggelijk* *fijn* gevoel voor zijn land”. „fijn gevoel” i.p.v. liefde, reken ik tot: *vaag woordgebruik*. De misplaatste versterking „ontzaggelijk” tot *vaag woordgebruik*. In plaats van „kweken” zou beter staan „aankweken”; maar concreter passend zou zijn: daar groeide in hem een innige liefde tot zijn land. Daarom reken ik dit tot: *vaag woordgebruik* (op de grens van verkeerd woordgebruik).
6. „Zijn *aanhankelijkheid voor* het vaderland.” „voor” i.p.v. „aan”, is strijdig met het idiomatisch gebruik. Dit soort fouten zal ik noemen: *idioomfouten*.
7. „*Een steek onder water* voor de mensen die toen leefden.” Bedoeld was, dat de mensen die toen leefden, hierdoor indirect gehekeld werden. Steek onder water is hiervoor te familiair van stijl. Dit soort fouten zal ik noemen: *niveaubreking*.
8. „De *opstelling van dit gedicht*” (de bouw); verkeerd woordgebruik.
9. „Zijn toon in dit gedicht is *ontzettend* hartelijk.” Aangezien „ontzettend” hier gebruikt wordt als een (niet passende) cliché-versterking, dus vaag van betekenis, kunnen we deze fout rekenen tot vaag woordgebruik.
10. „Hier heeft Potgieter *uit* een betrekkelijk simpel gegeven een romantisch verhaal gemaakt. „uit” i.p.v. „van” is een idioomfout.
1. „Hij is hartelijk en gevoelig. Zijn werken getuigen van deze *rondheid*.” verkeerd woordgebruik.
12. Hier *treedt* het vreemde verschijnsel *aan de dag*, dat de eerste hoofdstukken eerst duister zijn (en later duidelijker worden). „treedt aan de dag” i.p.v. „doet zich voor”: verkeerd woordgebruik.
13. „Het gedicht Holland, *wat* Potgieter in Zweden geschreven heeft.” Het gebruik van „wat” i.p.v. „dat” wordt gewoonlijk als een grammaticale fout beschouwd, omdat deze kwestie in de spraakkunsten behandeld wordt. Men vergunne mij hier mijn eigen mening te volgen, volgens welke deze kwestie niet het grammaticale systeem aangaat, maar het lexicologische systeem. De grammaticale functie van beide

- woorden is immers dezelfde, terwijl zij in betekenis verschillen. Daarom meen ik ook hier te moeten spreken van verkeerd woordgebruik.
14. „*Een grote* romantische inslag, die uit zijn werk spreekt, kan niet samengaan enz. Het gebruik van „een”, waar volgens de samenhang „de” moet staan, is een soortgelijk geval als onder 13 genoemd, dus: verkeerd woordgebruik. (voor „grote” zie no. 30.)
 15. „*de* heimwee.” idioomfout. (Ook m.i. ten onrechte vaak grammaticale fout genoemd.)
 16. „*Verder* is zijn stijl nogal deftig, voornaam.” „Verder” is hier gebruikt als voegwoordelijk bijwoord en als zodanig beneden het verlangde niveau. Niveaubreking.
 17. „dat Potgieter moeilijk te lezen is *bij* de gemiddelde lezer.” idioomfout.
 18. „Opvallend is, dat Potgieter hierin over dingen spreekt, die pas later duidelijk worden. Ook hierin komt weer de deftige stijl van Potgieter tot uiting.” Zoals deze zin hier staat, lijkt het alsof bedoeld wordt, dat de deftige stijl van Potgieter tot uiting komt in het feit dat die dingen pas later duidelijk worden. De leerling bedoelde evenwel te zeggen, dat Potgieter ook over deze dingen in deftige stijl schrijft. Er had dus moeten staan: ook dit doet hij in deftige stijl. In zijn geheel kan men dit beschouwen als een sylleps, omdat de tweede zin niet goed aansluit bij de eerste. Maar in ieder geval is het gebruik van: „komt tot uiting” hier verkeerd: verkeerd woordgebruik. Dit is ook de voornaamste oorzaak van de sylleps, want vervangt men dit door „is geschreven”, dan zal men ook direct „hierin” vervangen door „dit” enz.
 19. „Potgieter is in zijn werken zeer *alzijdig*”. (veelzijdig): verkeerd woordgebruik.
 20. „In zijn werken valt ons *meteen* op zijn liefde voor zijn vaderland.” niveaubreking.
 21. „Potgieter schreef eerst alleen maar *geschriften*, maar ging al gauw over tot het dichten”. „geschriften” i.p.v. „proza” is verkeerd woordgebruik. Het gebruik van „het” is een idioomfout.
 22. „Potgieter schreef veel critieken *tegen* Bilderdijk”. idioomfout.
 23. „Hij heeft veel *gestudeerd over* letterkundigen en hun werken.” idioomfout.
 24. „Dit is wel te verklaren als we de geschiedenis van *hem* (kennen)” Het gebruik van „hem” i.p.v. zijn leven, is hier te vaag. „van hem” gebruikt i.p.v. „zijn” is verkeerd woordgebruik.
 25. „Zijn eerste liefde liep uit op een desillusie, *maar tevens ook* zijn tweede liefde in Zweden. En bovendien *ontdekte* hij z'n grootste desillusie (toen hij merkte enz.) „maar tevens ook” staat foutief i.p.v. „(zijn tweede liefde) eveneens”. Verkeerd woordgebruik.
 26. „Ontdekte” (ondervond) valt ook onder verkeerd woordgebruik.
 26. „Potgieter, die *verschillende* ontgoochelingen heeft gehad, waardoor we hem eigenlijk als een *zielig* man kunnen beschouwen.” „verschillende” i.p.v. verscheidene, kunnen we rekenen tot verkeerd woordgebruik. „zielig” wordt hier gebruikt i.p.v. tragisch. Deze woor-

den verschillen niet zozeer in betekenis of gevoelswaarde als wel in taalniveau. Ik beschouw dit gebruik daarom als een geval van niveaubreking. „waardoor” i.p.v. waarom; verkeerd woordgebruik. „gehad”: vaag woordgebruik.

27. „Hij roept bij mij altijd een *vertrouwelijke associatie* op.” „Een vertrouwelijke associatie” i.p.v. „associatie aan vertrouwde dingen” is op de eerste plaats een sylleps, een soort hypallage. Maar daarin is tevens het woord vertrouwelijk gebruikt i.p.v. vertrouwd, en dit is een geval van verkeerd woordgebruik.
28. „De letterkunde trekt sterkt mijn *aandacht*.” (Boeit mij, heeft mijn belangstelling): verkeerd woordgebruik.
29. „Leest Afscheid van Zweden, en men komt onder de *macht* van die persoonlijkheid”. Het woord „macht” is hier verkeerd gebruikt.
30. „Een grote romantische inslag.” „grote” i.p.v. sterke: verkeerd woordgebruik.
31. „Het land waar hij zo genoten heeft van *haar* schoonheid.” Het bezittelijk voornaamwoord „haar” is hier bedoeld als terugslaan op het land. Een geval van verkeerd woordgebruik.
32. „Het land *wat* natuur schiep met stiefmoedershand.” Verkeerd woordgebruik.
33. „Ook in Afscheid van Zweden komt de natuur duidelijk naar voren.” De uitdrukking „komt naar voren” is hier gebruikt als een vage cliché-uitdrukking, die ontoereikend is. Vaag woordgebruik.
34. „... dat Potgieter een grote dichter... was.” We moeten aanmerking maken op het gebruik van de verlengde vorm van groot. Deze fout staat dicht bij verkeerd woordgebruik en moet m.i. daarbij gerekend worden, maar als behorend tot een aparte rubriek: verkeerde woordvorm.
35. „Op het eind van zijn leven (ondervond) hij zijn grootste desillusie dat zijn streven naar 't zorgvuldig zoeken wat de mens ziet en gevoelt niet gekend en gewaardeerd wordt.”
De bepalingen bij „zijn streven” zijn hier onduidelijk. Wij moeten deze bepaling in haar geheel rekenen tot vaag woordgebruik. De leerling weet hier niet de woorden te vinden om duidelijk te maken wat dit voor een streven was; waarschijnlijk had hij dit onvoldoende bestudeerd.
36. „We kunnen Potgieter dus beschouwen als een figuur, die beheerst werd door grote verbeeldingen van het verleden...”
„Grote verbeeldingen van” is hier onduidelijk. Misschien bedoelde de leerling: die beheerst werd door de grote idealen van het verleden. Misschien ook: wiens verbeelding beheerst werd door de voorstelling van een groots verleden. Het is een soortgelijk geval als wij in de hiervoorgaande zin opmerkten (de bepaling bij „zijn streven”). Ik reken het dan ook weer tot vaag woordgebruik.

Wanneer wij het gevondene samenvatten, verkrijgen wij het volgende resultaat:

- a. Verkeerd woordgebruik in zinnen: 1, 2, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 24, 25 (tweemaal), 26 (tweemaal),

Ik veronderstel dit, omdat er geen enkel bevredigend handboek is aan te wijzen, waarin de lexicologie grondig bestudeerd wordt

Anderzijds is het duidelijk, dat zeer vele leraren de behoefte hieraan gevoelen, want er zijn nog altijd vele stijlboekjes in gebruik, en er zijn in de loop van de laatste jaren nog meer van zulke boekjes geschreven, waarin het lexicologisch aspect van de taalbeheersing sterk benadrukt wordt. Tot een bevredigend afgerond geheel is men evenwel nu nog niet gekomen

Fouten in het verbinden van de woorden

- 1 „In het gedicht Afscheid van Zweden komt typisch de Potgieteriaanse stijl naar voren, nl de ingewikkelde strofenbouw”
De fout in deze zin is, dat na „nl” niet een typering van de Potgieteriaanse stijl volgt, maar iets dat deze stijl typeert of liever de manier waarop Potgieter gedichten structureerde. Het tweede deel van deze zin sluit dus niet aan bij het eerste door een gebrek in de begripsbepaling. Deze leerling heeft zich niet voldoende rekenschap gegeven van de betekenis der woorden, zodat zijn begrippen, althans voorzover ze in woorden staan uitgedrukt, niet logisch aaneensluiten.
Dit soort fouten zal ik *onlogische syllepsen* noemen.
- 2 „Leest Afscheid van Zweden, en men komt onder de *macht* van die persoonlijkheid”. Een ongemotiveerde overgang van de 2e persoon meervoud naar „men”. Dit is voornamelijk een fout in de taalvorm. Het stoort ook wel de logische gedachtengang, maar niet in die mate als in de eerstgenoemde zin. De oorzaak van deze storing is hier nl. wensde verandering in de voorstelling.
Kramer (dl 2 hst XIII) signaleert zulke fouten als gebrek aan symmetrie. Het zijn eigenlijk grilligheden in de zinsvorm, die afwijken van de beheerste taalvorm. De grilligheid is gelegen in het gebruik van een woord dat niet aansluit bij de tot dan gevolgde taalvorm. Daardoor sluit dan ook de gehele zin niet aan. Acket (hst XXIII) noemt zo’n fout een grammaticale sylleps. Deze naam vind ik niet duidelijk, want grammaticaal is er geen verschil tussen „U komt en men komt”. Ik noem zo’n fout liever *grillige zinsvorm*.
- 3 „Zijn grootheid als dichter toont hij in zijn versschema”
Onlogische sylleps
- 4 „Hij wil daarmee zeggen dat het Holland van 1830 teerde op de Gouden Eeuw. Ook de opstelling van dit gedicht toont het vernuftige verstand van de dichter”. Onlogische sylleps
- 5 „Deze stijl is deftig en voornaam. *Natuurlijk* ook de strofenbouw”
Onlogische sylleps
- 6 „Een grote romantische inslag, die uit zijn werk als schrijver spreekt, kan niet samengaan met een op en top zakenman”
De bepaling „als schrijver” veroorzaakt in de bijzin een onlogische sylleps. Deze is ontstaan uit een contaminatie van constructies die uit zijn werk spreekt, en die hij als schrijver verraadt. Hetzelfde geval doet zich voor in de hoofdzin: de romantische inslag kan niet samengaan met een zakelijke mentaliteit en zo’n romantische inslag treft men niet aan bij een op en top zakenman. Vanwege deze contaminatie zullen wij deze groep fouten apart rubriceren onder *contaminatie van constructies*.

7. *Elke* voorkomende *personen* weet hij te typeren.
Contaminatie van constructies: alle personen en elke persoon.
8. „zodat Potgieter, *als 'n gevolg* daarvan, soms ingewikkeld schrijft”
contaminatie: als gevolg daarvan is de stijl van Potgieter soms ingewikkeld: zodat Potgieter tengevolge daarvan soms ingewikkeld schrijft. Deze leerling vatte „als 'n gevolg daarvan” op als een bijwoordelijke uitdrukking (dientengevolge) en zag de waarde er van als bep. van gesteldheid over het hoofd. Daarom kon hij deze twee constructies verwarren.
9. „Ook typeert dit gedicht Potgieter door zijn vormelijke stijl, *maar* tevens door de hartelijkheid die er uit spreekt.”
De verbinding met „maar” is onlogisch. Onlogische sylleps.
10. „In dit fragment zien we Potgieter als een begaafd prozaschrijver door zijn vernuftige stijl en door de Romantiek in het verhaal.”
Onlogische sylleps.
11. „Hier heeft Potgieter (van) een betrekkelijk simpel gegeven een romantisch verhaal gemaakt, dat *overigens* hier en daar nogal duister is. Hieruit blijkt weer zijn veelzijdige belezenheid en dat hij dus voor de gemiddelde lezer moeilijk te begrijpen is.”
Het gebruik van „overigens” maakt een onlogische sylleps. Het gebruik van „Hieruit” eveneens.
De opeenvolging van een substantief als onderwerp en een onderwerpszin kunnen we betitelen als grillige zinsvorm.
12. „Vaak kwamen hem onder zijn drukke werk plotseling gedachten in zijn hoofd, die hij opschreef en die hij 's avonds, moe van zijn werk, uitwerkte. Toch ging het Potgieter niet allemaal voor de wind”. De bijvoegelijke bijzinnen bij gedachten vormen met de hoofdzin een onlogisch geheel. Zij zijn van een bijzonder type dat veel voorkomt. In Kramer worden ze gesignaleerd (dl. II, hst. X oef. 26). Aangezien ik ze in opstellen e.d. vaak moet aanstrepen, geef ik ze een aparte naam: *aanhangconstructies*. Dit zijn constructies, waarin een bijzin gemaakt wordt van wat een hoofdzin behoort te zijn. Deze zin komt dan als een soort aanhangsel, meestal een onlogisch aanhangsel, te staan bij het kernwoord of de zin. Het gebruik van „toch” vormt een onlogische sylleps.
13. „als kenmerk van de romantiek bevat het gedicht ook de weemoed.”
Dit is een onlogische sylleps. Deze leerling had drie begrippen in zijn hoofd, die hij tot een geheel wilde combineren. Hij had wel begrepen, dat deze begrippen bij elkaar hoorden, maar beheerste de taal niet voldoende om ze in de juiste taalvorm te verbinden. Hij was niet in staat om hiervan te maken: de weemoed van dit gedicht kenmerkt het als romantisch; of: het kenmerkt dit gedicht als romantisch, dat het weemoedig is.
14. „Niet alleen omdat hij een kind van zijn tijd was, bekeek hij alles somber, maar ook omdat hij vele teleurstellingen in zijn leven *heeft* moeten ondervinden.” Hier is het tijdgebruik verkeerd. We kunnen dit als een grammaticale fout beschouwen (woordvormfunctie) en daar deze veel voorkomt, apart rubriceren als *verkeerd tijdgebruik*.
15. „Hier (doet) het vreemde verschijnsel (zich voor), dat de eerste hoofdstukken eerst volkomen duister zijn, maar *die* in de loop van het ver-

haal steeds duidelijker worden, wat verklaard kan worden door de invloed van de romantiek."

Het gebruik van het betrekkelijk voornaamwoord, „die" maakt een zin ondergeschikt, die tegelijk nevenschikkend verbonden is door „maar". Het moet eenvoudig wegblijven. De leerling kon deze constructie: een samentrekking van twee bijzinnen, niet aan (vergelijk in het hoofdstuk over proefneming met verschillende methoden blz. 229 de twee zinnnetjes waarin leerlingen hun oordeel geven). Het is een duidelijk geval van contaminatie van constructies. De laatste bijzin: wat verklaard etc. is een soort aanhangconstructie. Ze is echter niet foutief te noemen.

16. „Zeër typerend voor Potgieter in dit gedicht is de vaderlandsliefde de terugblik op de Gouden Eeuw en de weloverwogen compositie." De persoonsvorm stemt hier niet overeen met het onderwerp, dat meervoudig is. Deze fout lijkt veel op die van verkeerd tijdgebruik. We zullen hier spreken van grammaticale sylleps.
17. Potgieter behoort tot een van de grootste romantici. Een bekende contaminatie van constructies. Niettegenstaande hier meermalen met nadruk op gewezen wordt, keert deze fout telkens weer hardnekkig terug. Ze is een didactisch probleempje op zich zelf.
18. „Uit het gedicht spreekt weemoed, wat een romantische trek van Potgieter is. Ook in Afscheid van Zweden komt de natuur duidelijk naar voren." Het meest foutief is hier het gebruik van „ook" Daardoor ontstaat een onlogische sylleps. De progressieve bijzin „wat een romantische etc." is ook niet correct. Naar de vorm is zij een aanhangconstructie bij de hoofdzin; naar de inhoud sluit zij eerder aan bij een veralgemening van de betekenis van de hoofdzin. Ook dit is dus een onlogische sylleps.
19. „Potgieter is niet alleen bekend als dichter maar ook als prozaschrijver. De bekendste stukken zijn: Florence en De nalatenschap van de landjonker." Om twee redenen is het verband tussen deze zinnen niet logisch. Het gebruik van „de bekendste stukken" veronderstelt dat er reeds over „stukken" (prozawerken) gesproken is. Het veroorzaakt dus een onlogische sylleps. Bovendien verwacht men na de eerste zin, dat er iets gezegd zal worden over het proza van Potgieter, maar dan worden er twee dichtwerken genoemd. Misschien wist de leerling niet dat het geen proza- maar dichtwerken zijn, dan is er bij hem in dit geval geen gebrek aan logica aanwezig geweest.
20. „Van deze zwerftocht weet Potgieter iets moois van te maken." De herhaling van „van" meen ik te moeten verklaren als een contaminatie van constructies.
21. „Opvallend is, dat Potgieter hierin over dingen spreekt, die pas later duidelijk worden. Ook hierin komt weer de deftige stijl van Potgieter tot uiting." Het gebruik van „hierin" in de tweede zin veroorzaakt een onlogische sylleps. (zie bespreking fouten in het woordgebruik zin 18.)
22. „Uit dit alles volgt dat Potgieter een grote dichter en schrijver was." In het opstel volgen de zinnen 20, 21 en 22 op elkaar. De conclusie die de leerling trekt in zin 22, is dus allesbehalve logisch. Zij vormt

als zodanig reeds een onlogische sylleps. De combinatie „dichter en schrijver” is ook niet correct. Wij zouden dit een fout in het woordgebruik kunnen noemen, daar „schrijver” hier te vaag gebruikt is voor „prozaschrijver”. Vanwege de onlogische combinatie wil ik deze fout echter liever tot de onlogische sylleps rekenen.

23. „Potgieter heeft zeer veel te betekenen zowel als schrijver, alsook als dichter. Onlogische sylleps, zoals in 22.
24. „In zijn werken valt ons meteen op zijn liefde voor zijn vaderland. *Zoals blijkt* uit zijn gedichten, geschreven in Zweden. Onlogische sylleps.
25. „Dit is wel te verklaren als we de geschiedenis (van zijn leven) nagaan.” Dit is vermenging van een grillige zinsvorm en een onlogische sylleps.
26. „op het eind van zijn leven (ondervond) hij zijn grootste desillusie dat zijn streven naar ’t zorgvuldig zoeken wat de mens ziet en gevoelt niet gekend en gewaardeerd wordt.”
Hoofd- en bijzin vormen hier een onlogische sylleps. Ik meen deze evenwel als een contaminatie van constructies te moeten verklaren: op het eind van zijn leven was het zijn grootste desillusie, dat enz. is verward met: op het eind van zijn leven ondervond hij zijn grootste desillusie, toen hij merkte, dat zijn streven niet gewaardeerd werd. Van het laatste werkwoord is de tijdvorm verkeerdt.
27. „Het laatste fragment is een beetje vrolijker en darter, hoewel die vier jongelui overigens nog vrij duistere avonturen beleven.” Het gebruik van „hoewel overigens” veroorzaakt hier een onlogische sylleps.
28. „We kunnen Potgieter dus beschouwen als een figuur, die beheerst werd door grote verbeeldingen van het verleden (Gouden Eeuw), maar die (verscheidene) ontgoochelingen *heeft gehad* enz.” Verkeerd tijdgebruik.
29. „Hij roept bij mij altijd een vertrouwelijke associatie op.”
Onlogische sylleps. Zie fouten in het woordgebruik zin 27.
30. „Ik dacht steeds aan de Hoog-Romantiek en Litz, maar een logische opbouw in deze periode miste ik natuurlijk volkomen.” „Een logische opbouw” staat hier i.p.v. een logisch inzicht in de opbouw. Eenzelfde soort onlogische sylleps door het ineenvloeien van begrippen als in de vorige zin. (bij dezelfde leerling)

Fouten in het verbinden van de woorden.

Wanneer wij de fouten in het verbinden van woorden samentellen, verkrijgen wij de volgende samenvatting:

- a. Onlogische syllepsen: 22 maal, n.l. in zin 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11 (2 maal), 12, 13, 18 (2 maal), 19, 21, 22 (2 maal), 23, 24, 25, 27, 29, 30.
- b. Grillige zinsvormen: 3 maal, nl. in zin 2, 11 en 25.
- c. Contaminatie van constructies: 8 maal, nl. in zin 6 (2 maal), 7, 8, 15, 17, 20 en 26.
- d. Aanhangconstructie: 1 maal nl. in zin 12.
- e. Verkeerd tijdgebruik: 3 maal nl. in zin 16, 26 en 28.

f. Grammaticale sylleps: eenmaal nl. in zin 16.
Totaal aantal fouten in het verbinden van woorden: 38.

De onlogische sylleps domineert in dit totaalbeeld zeer sterk. Het is duidelijk dat dit meestal geen fout is tegen het taalsysteem, geen taal-fout, maar een stijlfout. Wat is nu de oorzaak dat deze fout zo veelvuldig gemaakt wordt?

Kramer noemt de naam onlogische sylleps niet, maar geeft toch verscheidene oefeningen waarin zij bestreden wordt. (vgl. dl. II hst. VI, X en XII; dl. III hst. IV, VI). Het blijkt dat deze oefeningen voor deze leerlingen ontoereikend geweest zijn. Om deze fout te vermijden is het nl. niet voldoende, dat men inzicht heeft in de aard ervan en dat men een zekere waakzaamheid heeft aangekweekt om deze fout te vermijden.

Bij vele andere fouten is dat wel voldoende, b.v. bij de aanhang-constructie en de grammaticale sylleps, die in deze klas dan ook nog slechts eenmaal voorkwamen, of bij de foutieve samentrekking, die in deze klas in het geheel niet meer voorkwam. De onlogische sylleps kan men niet vermijden, tenzij men tijdens het schrijven zich nauwkeurig reenschap geeft van wat men schrijft, dus van de woorden in hun verband. Daartoe wordt veel verondersteld. Het is niet nodig dat men alle stilistische nuanceringen onderscheidt, maar wel dat de begrippen helder voor de geest staan en dat men de logische samenhang duidelijk ziet. Er is dus nodig, wat wij genoemd hebben een passief taalvermogen, dat ook logisch geschoold is. Oefeningen in het denkend lezen, zoals in het eerste deeltje van het genoemde boekje van J. Leest zouden daartoe de aangewezen weg zijn. Zij hebben deze klas te zeer ontbroken.

Het tamelijk veelvuldig voorkomen van contaminatie van constructies moeten wij hoogstwaarschijnlijk aan dezelfde oorzaak wijten, evenals het verkeerde tijdgebruik. Bij contaminatie van constructies kan men evenwel ook nog aan een andere oorzaak denken, nl. aan een zeker gebrek aan vormvastheid. Dit zou dan weer wijzen op het reeds gesignaleerde gebrek aan lexicologie, en in sommige gevallen op een gebrek aan grammaticale kennis.

Voor wat betreft de grilligheid in de zinsvormen ligt het voor de hand, deze toe te schrijven aan een gebrek aan grammaticale kennis, althans in die zin, dat de leerling niet over voldoende zinsvormen beschikt om bepaalde constructies consequent door te zetten.

Wanneer wij al deze fouten in hun verband overzien, worden wij in hoofdzaak geconfronteerd met één probleem, nl. de verhouding van denken en taalgebruik. Hier wordt bevestigd datgene waar Langeveld zo nadrukkelijk de aandacht voor gevraagd heeft, nl. dat denken en taalgebruik zeer nauw aan elkander verbonden zijn. Bij bijna alle besproken fouten is het duidelijk, dat de leerling geworsteld heeft om zijn denken vorm te geven, dus feitelijk ook om te denken. De stof waarover hij schrijven moest, was moeilijk en lag verscheidene malen even boven zijn bevattingsvermogen. Hij maakte fouten, omdat hij zich op dit niveau van denken niet feilloos bewegen kon. *Het denkend lezen* (Leest) en het denkend van gedachten wisselen *het gesprek van Langeveld*, die men zeer goed met elkaar in een les kan combineren, zijn hier dus de aangewezen methoden om de leerling de vereiste taalbeheersing bij te brengen.

§ 2 Actief en passief taalvermogen.

Dat het actief taalvermogen iets anders is dan het passief taalvermogen, is aan geen twijfel onderhevig. De verhouding tussen deze beide is evenwel niet al te duidelijk.

Kunnen lezen of luisteren, of in het algemeen: taal kunnen verstaan, houdt in, dat men het taalteken van een ander kan interpreteren volgens de bedoeling van die ander. Hier zijn al aanstonds twee dingen te onderscheiden: dat men in staat is de tekenwaarde van de taal te beheersen, en dat men in staat is te begrijpen wat het teken vertegenwoordigt.

Wanneer iemand deze zin leest: „De kunst is onontbeerlijk als openbaring van de waarheid.”, is het denkbaar, dat hij alle woorden die in deze zin voorkomen, kent, ze ook kan opvatten zoals ze in dit verband gebruikt worden, en er bovendien de grammatische relaties tussen ziet die er in deze zin zijn; maar dat hij desondanks deze zin niet begrijpt. Hij begrijpt er natuurlijk wel iets van, voorzover de woorden grammatisch met elkaar in verband staan, maar overigens zo weinig, dat de zin hem „niets zegt”.

Nu kan men dit tekort aan begrip wel een tekort aan taalbeheersing noemen, en in zekere zin is het dit ook wel, maar het is toch de moeite waard er op te wijzen, dat dit niet zozeer voortkomt uit een gebrek aan beheersing van de taal als systeem van waarden, als wel uit een onvermogen om zich op dit niveau een oordeel te vormen zoals dit door de schrijver van deze zin wordt uitgedrukt, zelfs al heeft hij de vereiste taalmiddelen bij de hand.

Het passieve taalvermogen houdt dus altijd deze betrekkelijkheid in: Het bestaat slechts voor zover er begrip mogelijk is voor de gedachten van een ander.

Deze betrekkelijkheid bezit het actieve taalvermogen niet.

Op grond hiervan zou het theoretisch mogelijk wezen, dat iemand een groot actief en een gering passief taalvermogen bezat.

Anderzijds worden aan het actieve taalvermogen eisen gesteld, die niet aan het passieve taalvermogen gesteld worden.

Een jongen van de 1e klas schrijft in een proefwerkje: „Als je 'n voorwerp *beschrijf* moet je al de woorden kennen die je daarvoor nodig *heeft*.”

Deze jongen weet wat hij zegt, en als deze zin foutloos voor hem ligt, is hij in staat deze te begrijpen. Maar wanneer hij zelf deze zin moet neerschrijven, blijkt dat hij de persoonsvormen niet beheerst. De juiste woordvorm schiet hem niet te rechter tijd te binnen. Het is mogelijk, dat dit gebrek aan beheersing van de woordvorm hem bij het lezen van andere zinnen parten zou spelen, maar zeker niet bij het lezen van deze zin. Hier wordt aan het actieve taalvermogen dus een eis gesteld, die aan het passieve bij dezelfde zin niet zou gesteld worden: een zekere paraatheid t.a.v. de woordvormen.

Ditzelfde geldt ook voor constructies. In hetzelfde proefwerk schrijft een andere jongen: „Waar het over gaat b.v. vliegtuig moet je niet steeds maar vliegtuig zetten maar ook eens een ander woord b.v. zilveren vogel.” Deze jongen zou de zin: Als het over een vliegtuig gaat, moet je niet

steeds maar vliegtuig zetten maar ook eens een ander woord gebruiken" zeer zeker begrepen hebben.

Op grond van dit verschil zou het dus theoretisch mogelijk zijn, dat iemand een groot passief taalvermogen bezit en slechts een gering actief taalvermogen.

De twee genoemde verschillen bewijzen voor ons doel voldoende, dat er tussen de twee aspecten van de taalbeheersing: actief en passief taalvermogen, een voor de didactiek belangrijk verschil bestaat.

Dit wordt duidelijker wanneer men let op de zielekrachten die deze vermogens activeren: de activiteit van het passief taalvermogen is een in zich opnemen van de „gedachten" van een ander, dus een binnenwaartse beweging. Zij moet in beweging gebracht worden door een begeerte naar kennis van het andere. De activiteit van het actief taalvermogen daarentegen is een buitenwaarts gerichte beweging, daar zij iets van het eigen zieleleven „verbeeldt" in een daarbuiten gelegen teken. Deze activiteit moet dus in beweging gebracht worden door een geheel andere zielekracht, een drang naar zelfverwezenlijking of zelfopenbaring.

Uit het voorgaande kan men afleiden, dat er bij taalgebruikers verschil in aanleg en ontwikkeling mogelijk is tussen het actieve en het passieve taalvermogen.

Men zou op grond van zulke verschillen groepen van taalgebruikers kunnen onderscheiden. Misschien hebben de bewoners van Zuid-Nederland b.v. meer aanleg voor het actieve taalgebruik, die van Noord-Nederland meer voor het passieve; misschien heeft een vrouw meer aanleg voor het actieve en een man meer voor het passieve.

In het algemeen zal een extraverte type meer ingesteld zijn op actief dan op passief taalgebruik.

Wanneer zo'n verschil zich bij de leerlingen voordoet, zal de methode voor het taalonderwijs daarmede rekening moeten houden.

Dit zal b.v. het geval zijn op een school waar coïstructie gegeven wordt aan jongens en meisjes, want „Uit onderzoekingen van zeer verschillende herkomst blijkt wel, dat de taalvaardigheid in het algemeen zich sneller ontwikkelt bij het meisje dan bij de jongen".¹³¹⁾ Maar ook wanneer zo'n verschil zich niet voordoet, zal de methode toch rekening moeten houden met het psychische en geestelijke verschil tussen de activiteiten van het actieve en het passieve taalvermogen. De psychologie van de vormgeving biedt ons nog te weinig gegevens, om hier directe praktische conclusies uit te trekken.¹³²⁾

De eerste stap, die de didactiek in ieder geval moet zetten, en die reeds van groot belang is, zal zijn, dat de methode voor het een duidelijk onderscheiden wordt van de methode voor het ander.

Natuurlijk is het niet gemakkelijk experimenteel en exact vast te stellen, waar het actief en waar het passief taalvermogen werkzaam is; waar in feite de verschillen in de aanleg daartoe aanwezig zijn, en in welke verhouding deze twee aspecten van het taalvermogen zich ontwikkelen enz. Maar het loont toch de moeite er althans naar te speuren, en te

¹³¹⁾ Langeveld, Inleiding, blz. 184.

¹³²⁾ Vgl. Langeveld, Inleiding blz. 180: „over dit onderwerp zou nodig een monografie moeten verschijnen, want het is paedagogisch-didaktisch van centraal belang."

Nadat ik een beeld gekregen had van wat onze leerlingen konden presenteren op het gebied van het actieve taalgebruik (opstellen en andere werkstukjes), heb ik getracht een beeld te krijgen van hun kunnen op het gebied van het passieve taalgebruik.

Ik zocht daartoe drie teksten uit, die ik zal aanduiden als A, B en C, respectievelijk moeilijker door stijging van niveau.

De eerste, tekst A, legde ik voor aan de drie laagste klassen, met 20 vragen, die uitsluitend gericht waren op het verstaan van de tekst.

Tekst B, met 10 van zulke vragen, legde ik voor aan 3 H.B.S. en aan de 4e en 5e klassen. Tekst C, met 8 vragen, aan de 5e en 6e klassen.

3 H.B.S. en V Gymnasium werden door deze indeling aan een dubbele proef onderworpen.

Ik kon de cijfers vrij exact vaststellen op grond van het aantal vragen dat goed beantwoord was. Ik berekende het gemiddelde cijfer dat in elke klas behaald was. Verder bepaalde mijn onderzoek zich alleen tot de beste prestaties, omdat deze de betrouwbaarste gegevens boden. (Op grond van dezelfde overwegingen die mij bij het opstelonderzoek geleid hebben, nam ik dit aan).

Het resultaat van dit onderzoek was als volgt:

Klasgemiddelde	Het beste tekstwerk		Het beste opstelwerk	
	<i>Boven de 7</i>	<i>Opstel</i>	<i>Boven de 7</i>	<i>Tekst</i>
<i>A-tekst</i>	a. 8	8, $7\frac{1}{2}$, 8, 9	a. .	
1e klas: 5,52	b. 8	7, $6\frac{1}{2}$, $7\frac{1}{2}$, $7\frac{1}{2}$	f. 8, 7, 7—, 7	$6\frac{1}{2}$
	c. $7\frac{1}{2}$	7, $6\frac{1}{2}$, 8, $7\frac{1}{4}$	g. $7\frac{1}{2}$, $6\frac{1}{2}$, 8, 8	$5\frac{1}{4}$
	d. $7\frac{1}{2}$	7—, 6, 9, 9		
	e. 8	7, 7—, 7, 10		
2e klas: 5,47	a. $7\frac{1}{2}$	7, 7—	c. $7\frac{1}{2}$, $6\frac{1}{4}$	4
	b. $7\frac{1}{2}$	8—, $7\frac{1}{2}$ /	d. 8, $7\frac{1}{2}$
			b. 8—, $7\frac{1}{2}$	$7\frac{1}{2}$
			e. $7\frac{1}{2}$, $7\frac{1}{2}$	4
			f. 8, $6\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$
			g. 8, 6	7
			h. 8, $7\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$
3 H.B.S.: 5,92	a. $8\frac{1}{2}$	$7\frac{1}{4}$, 7, $6\frac{1}{2}$	a. $7\frac{1}{4}$, 7, $6\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{2}$
	b. 8	7—, 7	d. $7\frac{1}{4}$, $7\frac{1}{2}$, 7—	$6\frac{1}{2}$
	c. 8	7—, 7	e. 6, 9, 9	7
III Gymnasium: 6,88	a. $7\frac{1}{2}$	$6\frac{1}{2}$	geen	
	b. $7\frac{1}{2}$	—	d. (de enige) 7	5
	c. $7\frac{1}{2}$	6		

Klasgemiddelde	Het beste tekstwerk		Het beste opstelwerk	
<i>B-tekst</i>	<i>Boven de 7</i>	<i>Opstel</i>	<i>Boven de 7</i>	<i>Tekst</i>
3 H.B.S.: 3,60	geen de beste:		a. $7\frac{1}{4}$, 7, $6\frac{1}{2}$	5
	b. $5\frac{1}{2}$	7—, 7	d. $7\frac{1}{4}$, $7\frac{1}{2}$, 7	$5\frac{1}{2}$
	d. $5\frac{1}{2}$	$7\frac{1}{4}$, $7\frac{1}{2}$, 7—	e. 6, 9, 9	5
	a. 5	$7\frac{1}{4}$, 7, $6\frac{1}{2}$		
	(c. $3\frac{1}{2}$)	7—, 7		
	e. 5	6, 9, 9		
4 H.B.S.: 3,37	geen			
	a. 7—	$7\frac{1}{2}$	c. $7\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$
	b. 6	7	d. $2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$
			a. $7\frac{1}{2}$	7, 7—
			e. $7\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$
			f. 8	$3\frac{1}{2}$
IV Gymnasium: 5,17	a. 8	6	c. $7\frac{1}{2}$	6
	b. 8	6	d. $7\frac{1}{4}$	3
V Gymnasium: 6,02	a. $7\frac{1}{4}$	8	a. 8	$7\frac{1}{4}$
	b. $7\frac{1}{2}$	6	f. $7\frac{1}{2}$	7—
	c. $8\frac{1}{2}$	6—	g. 8	$6\frac{1}{2}$
	d. 8	7—		
	e. 8	$5\frac{1}{4}$		

Klasgemiddelde	Het beste tekstwerk		Het beste opstelwerk	
<i>C-tekst</i>				
V Gymnasium: 5,92	d. $7\frac{1}{2}$	7	a. 8	$6\frac{1}{4}$
	(a. $6\frac{1}{4}$)		f. $7\frac{1}{2}$	$6\frac{1}{4}$
	(b. $6\frac{1}{4}$)		g. 8	6
	(c. 5)			
	e. 7	$6\frac{1}{4}$		
5 H.B.S.: 6,20	a. 8	6, $6\frac{1}{2}$, 5, 6	c. $7\frac{1}{4}$	$8\frac{1}{2}$
	b. $7\frac{1}{2}$	$6\frac{1}{2}$, 6—, 7—, 6	e. $6\frac{1}{2}$, 6, $7\frac{1}{2}$, 7	7
	c. $8\frac{1}{2}$	7, 7, 8, 7—	d. $7\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{2}$
	d. $8\frac{1}{2}$	$7\frac{1}{2}$, 8, $7\frac{1}{4}$		
VI Gymnasium: 6,08	a. $7\frac{1}{2}$	$7\frac{1}{2}$, 8, $7\frac{1}{4}$, $8\frac{1}{2}$, 8	a.	
	b. $7\frac{1}{4}$	$6\frac{1}{2}$, 8, 6, 7	b.	
			c. 8—, $6\frac{1}{2}$, $7\frac{1}{2}$, $7\frac{1}{4}$	6—
			d. 7, 7, $6\frac{1}{2}$, 7, $8\frac{1}{2}$	7
9 alfa's 6,00 3 beta's: 6,33	vroegere tekstverkla- ringen			
	a. 7, 8, $7\frac{1}{2}$			
	b. 8, 9, 8			
	c. $6\frac{1}{2}$, 8, 9			(5)
	e. 9, 8, 9	7—, 6, 6, $6\frac{1}{2}$		

De berekening van het gemiddelde cijfer dat in elke klas behaald was, stelde mij voor verrassingen.

De prestaties van de tweede klas bleken minder goed dan die van de eerste klas. Een bevredigende verklaring kan ik hier niet voor geven. Voorzover ik kan nagaan, waren de capaciteiten van deze tweede klas over het algemeen zeker niet minder dan die van deze eerste klas. Bij mijn opstelonderzoek was mij bovendien gebleken, dat er een duidelijk verschil ten gunste van de tweede klas te constateren viel. Ook hadden beide klassen evenveel tijd aan hun opgave kunnen besteden en hadden ze dit onder mijn ogen met evenveel ijver gedaan. Het is mogelijk, dat de verklaring hierin gezocht moet worden, dat de leerlingen van de eerste klas meer onbevangen tegenover de tekst stonden en die van de tweede meer geremd, meer op hun hoede waren.

Een soortgelijke verrassing leverde de vergelijking van 3 en 4 H.B.S. op. Het resultaat van 4 H.B.S. was minder gunstig dan dat van 3 H.B.S. Echter was dit geval voor mij minder bevreemdend dan het voorgaande, omdat over het algemeen de prestaties en ook de toelag op de studie in deze 4e klas weinig hoopgevend waren. Ik achtte het hier niet uitgesloten dat deze vierde klas inderdaad in verscheidene opzichten minder ontwikkeld was dan de derde.

De vergelijking tussen 3 H.B.S. en 3 gymnasium leverde ook al een bevreemdend resultaat op: 3 gymnasium had bijna een punt meer behaald dan 3 H.B.S. Hiervoor kan ik wederom geen bevredigende verklaring geven. Ik heb geen enkele reden om aan te nemen, dat 3 gymnasium een voorsprong had op 3 H.B.S. Het enige dat in die richting wijst, is, dat 3 gymnasium over het algemeen wat rustiger en aandachtiger de lessen volgde. Het is wel goed denkbaar, dat dit verschijnsel wijst op een beter concentratievermogen, dat bevorderlijk is voor het lezen van een tekst. De selectie na de tweede klas moet hier van invloed zijn geweest.

De verhouding 4 gymnasium—4 H.B.S. bleek ongeveer gelijk aan die tussen 3 gymnasium en 3 H.B.S. Ook 4 gymnasium behaalde bijna een punt meer dan 4 H.B.S. Dit wettigde het vermoeden, dat de gymnasiumopleiding in deze jaren, — wellicht door grotere aandacht voor vertaalwerk, Latijn en Grieks, — de leerlingen in dit opzicht een voorsprong gaf op die van de H.B.S.

In de hoogste klassen bleek echter weer het tegendeel. Het gemiddelde cijfer in 5 H.B.S. lag ruim een kwart punt boven dat van 5 gymnasium, en zelfs iets hoger dan dat van 6 gymnasium. Misschien was de vorming die de H.B.S.-ers door de exacte vakken ontvingen, van dien aard, dat zij daarmee niet alleen hun achterstand inhaalden, maar zelfs de gymnasiasten voorbij streefden. Om hiervan een bevestiging te vinden heb ik nog onderzocht, hoe de verhouding tussen alfa's en beta's was. Bij 6 gymnasium bleek het resultaat mijn veronderstelling te bevestigen: de beta's behaalden zelfs een cijfer, dat gemiddeld iets hoger lag dan dat van 5 H.B.S.; dat van de alfa's lag beneden dit laatste, en natuurlijk ook beneden het gemiddelde van 6 gymnasium.

Bij 5 gymnasium bevestigde het resultaat van de tweede tekst (C) mijn veronderstelling eveneens: de alfa's behaalden gemiddeld: 5,44, de beta's 6,35. Dit laatste cijfer lag zelfs — weer wonderlijk genoeg — iets hoger dan dat van de beta's uit 6 gymnasium. (evenwel slechts 0,02).

Anders was het bij de B-tekst. De alfa's behaalden hiervoor 6,81 de beta's 5,40. Hier zijn evenwel voldoende verklaringen te geven, om te concluderen, dat dit feit geen afbreuk doet aan de waarschijnlijkheid van de gemaakte veronderstelling. Vooreerst waren de talenten rijker gezaaid in de alfa- dan in de beta-klas. Ik noteerde b.v. op het Kerstrapport drie achten bij de alfa's en slechts één bij de beta's. Dit feit versterkt tevens de bewijskracht van de verhouding bij de C-tekst. Maar bovendien blijkt hier de geaardheid van de tekst een beslissende rol gespeeld te hebben. De B-tekst was blijkbaar voor de alfa's veel geschikter dan voor de beta's.

Daarvoor zijn twee overtuigende argumenten aan te voeren.

Vooreerst bleek uit de resultaten, dat de C-tekst over het algemeen wel degelijk moeilijker was dan de B-tekst: de alfa's van 5 gymn. behaalden voor de B-tekst 6,81, voor de C-tekst 5,44; desondanks behaalden de beta's voor de B-tekst 5,40 slechts 5,40, terwijl zij voor de C-tekst 6,35 behaalden.

Vervolgens werd de situatie duidelijk door twee bijzondere gevallen. Er waren bij de beta's n.l. twee leerlingen, die voor de B-tekst een 2 behaalden, en voor de C-tekst een $6\frac{1}{2}$. Toen ik hen ondervroeg of zij dit vreemde versijnsel konden verklaren, antwoordden zij: „die kathedraalentekst lag ons niet zo.” De B-tekst was n.l. een fragment van Aug. Vermeylen over de gotische Kathedraal.¹³³⁾ De C-tekst was een geschiedbeschouwende tekst van J. Huizinga over de zucht naar schoner leven.¹³⁴⁾

Uit het een en ander meen ik te moeten afleiden, dat de vorming die door de exacte vakken gegeven wordt aan H.B.S.-ers en Beta's, waarschijnlijk wel gunstige voorwaarden schept voor de (detail-) verklaring van een tekst, maar dat anderzijds aan genoemde leerlingen iets ontbreekt, waardoor voor hen sommige teksten moeilijker toegankelijk worden dan voor de alfa-gymnasiasten.

Bijzondere aandacht verdient een vergelijking tussen de resultaten in de klassen 3 H.B.S. en 5 Gymnasium, waar twee tekstopgaven gegeven waren.

Uit de resultaten van 3 H.B.S. bleek zeer duidelijk, dat de B-tekst inderdaad moeilijker was dan de A-tekst, althans — moeten wij nu zeggen, want gebleken is, dat de moeilijkheidsgraad betrekkelijk is — in het algemeen genomen voor deze leerlingen. Ook als wij de resultaten van alle leerlingen van deze klas afzonderlijk bekijken, constateren wij, dat er geen enkel uitzonderingsgeval zich heeft voorgedaan: alle leerlingen hadden voor de B-tekst een lager cijfer dan voor de A-tekst. Dit wijst er op, dat de betrekkelijkheid van de moeilijkheidsgraad van een tekst toch ook weer niet zo groot is. Hier was zij althans van een algemene, uitzonderingloze geldigheid.

In 5 Gymnasium was dit anders, zoals we gezien hebben. Bij nader onderzoek bleek, dat zich bij de alfa's geen bijzonderheden voordeden: alle leerlingen hadden voor de C-tekst een lager cijfer dan voor de B-tekst, uitgezonderd een leerling die voor beide teksten een 4 behaalde.

¹³³⁾ W. Kramer, Nederlandse Teksten I, blz. 195.

¹³⁴⁾ W. Kramer Nederl. Teksten III, blz. 166.

Deze laatste kon moeilijk lager. De moeilijkheidsgraad bleek ook hier dus algemene geldigheid te hebben.

Maar bij de beta's deden zich onregelmatigheden voor. Er waren hier 5 leerlingen die voor de C-tekst een hoger cijfer behaalden dan voor de B-tekst; 2 leerlingen die hetzelfde cijfer behaalden voor beide teksten; 3 leerlingen die voor de C-tekst een lager cijfer behaalden. Wanneer ik dit verschijnsel vergelijk met wat wij bij 3 H.B.S. en 5 Gymnasium-alfa constateerden, meen ik te moeten concluderen, dat deze beta-klass van 5 Gymnasium een heterogene groep vormde.

In 5 Gymnasium deed ik nog een aardige ontdekking. Er waren twee leerlingen, die bij beide tekstopgaven een duidelijk onvermogen toonden. En er waren twee andere leerlingen, die bij beide opgaven zich duidelijk als de besten onderscheidden. Bij nader onderzoek bleek, dat de eerstgenoemde leerlingen bijzonder veel lazen in hun vrije tijd, en dat de laatste leerlingen juist bijzonder weinig lazen, zelfs ternauwernood de krant even inzagen. Van beide gevallen heb ik ook in andere klassen voorbeelden kunnen ontdekken, ofschoon ik het niet stelselmatig van alle gevallen hebben kunnen onderzoeken.

Uit deze feiten zou men kunnen afleiden, dat detailbegrip van een tekst niet bevorderd wordt door veel lezen. Toch heb ik vaak het tegendeel horen beweren.

Doordat ik aan 3 H.B.S. en 5 Gymnasium twee teksten voorgelegd had, kon ik de verhoudingen tussen alle klassen bepalen, zoals die in de resultaten van de tekstinterpretatie tot uiting kwamen.

Ik heb deze weer grafisch voorgesteld, in dezelfde volgorde als bij de grafieken van het opstelonderzoek. Het blijkt nu, dat de grafieken van de tekstinterpretatie met geen enkele der grafieken van het opstelonderzoek te vergelijken zijn. Welnu, de gemiddelde klascijfers moeten we beschouwen als een vrij betrouwbaar gegeven. Ze zijn immers telkens het gemiddelde van 15 tot 25 gelijk geconditioneerde gevallen. De invloed van onberekenbare factoren, zoals toevallige condities, is hierbij wel tot een minimum gereduceerd.

Wij kunnen dus op grond van de vergelijking van deze grafieken met vrij grote zekerheid vaststellen, dat er een aanmerkelijk verschil moet bestaan bij de leerlingen tussen het vermogen om te schrijven en het vermogen om details van een tekst te verklaren.

Wanneer wij de resultaten van de tekstinterpretatie per klas vergelijken met die van het opstelonderzoek, dringt zich nog iets anders duidelijk aan ons op. Het opstelonderzoek leverde telkens een bevredigend beeld van een klas op. De voorkomende bijzonderheden in de prestaties van een klas waren altijd aannemelijk te verklaren, en het beeld van de verhoudingen tussen de klassen onderling stemde overeen met hetgeen uit de ervaring bekend was als algemeen beeld van de ontwikkeling dier klassen. De resultaten van de tekstinterpretatie weken daar meermalen op de grilligste wijze van af. Hieruit moeten wij afleiden, dat een test aan de hand van tekstinterpretatie veel minder geschikt is om het taalontwikkelingspeil van de leerlingen te bepalen dan een test aan de hand van een opstel.

Deze twee conclusies, waartoe mijn onderzoek geleid heeft, stemmen

de taalbeheersing van de tweede klas geringer is dan die van de eerste klas. Wel concludeer ik, *dat bij de passieve taalbeheersing de situatie klaarblijkelijk geheel anders is dan bij de actieve*. Want bij blijkgeving van de eerste kan het voorkomen, niet alleen in individuele gevallen, maar ook bij een gehele klas, dat deze geheel afwijken van wat wij als normaal geconstateerd hebben bij de actieve taalbeheersing, zonder aanwijsbare invloeden van buitenaf. De verklaring hiervan meen ik reeds gegeven te hebben op de eerste bladzijde van deze paragraaf, waar ik sprak over de betrekkelijkheid van de passieve taalbeheersing. Of dit de enige verklaring is, weet ik niet, maar het verklaart toch reeds zeer veel, zo niet alles, dat men bij de passieve taalbeheersing in staat moet zijn de gedachten van een ander te volgen zoals die zich in taalvorm manifesteren. Hoe meer dit andere afwijkt van het eigene van de lezer, hoe moeilijker, ik bedoel subjectief moeilijker, dit voor de lezer is. En dit is een moeilijkheid, die zich bij het actieve taalgebruik niet voordoet.

Vergelijking van de beste prestaties.

In de eerste klas waren er vijf leerlingen, die voor de tekstinterpretatie meer dan 8 behaalden. Op het overzicht heb ik ze aangeduid als: a, b, c, d, e. Van deze leerlingen bezat ik vier opsteltijfers, zodat ik een deugdelijke basis van vergelijking had. Het bleek nu, dat al deze leerlingen ook voor hun opstelprestaties gemiddeld boven de 7 uitkwamen, ze behoorden tevens tot de beste opstelschrijvers. Er waren in deze klas nog twee andere leerlingen, die eveneens met hun opstel gemiddeld boven de 7 uitkwamen, maar voor de tekstinterpretatie een lager cijfer behaalden.

Deze twee leerlingen behoorden inderdaad tot de beste leerlingen, hun opstelprestaties stemden niet alleen overeen met wat zij doorgaans voor het vak Nederlands, maar ook met wat zij doorgaans voor andere vakken presteerden. Er is geen oorzaak aan te wijzen die hun geringere prestatie, vooral van g, zou kunnen verklaren. Alleen weet ik, dat beiden (het waren meisjes; a, b, c, d en e waren jongens) „veel” lezen, en ook beiden uit een uitgesproken „cultuur”-milieu voortkwamen.

In de tweede klas waren er slechts 2 leerlingen (van de 18 aanwezige), die voor de tekstinterpretatie meer dan 7 behaalden.

Zij behoorden ook tot de beste opstelschrijvers. Daar stonden leerlingen tegenover, die bij hun opstelprestaties wel boven de 7 uitkwamen, maar niet bij de tekstinterpretatie, daar zelfs aanmerkelijk beneden bleven. Leerling g kunnen we hier buiten beschouwing laten, omdat deze in beide afdelingen nagenoeg gelijke prestaties leverde. Van de 4 bedoelde leerlingen, c, e, f en h, waren er twee meisjes. Dit naar verhouding opmerkelijk veel voorkomen van meisjes bij deze „eenzijdig-actieve” gevallen gaf mij reden de prestaties van de meisjes in deze klassen eens in het bijzonder na te gaan.

Ik constateerde, dat in de eerste klas 5 meisjes hadden meegedaan aan de proef, en de volgende cijfers behaald hadden: 4, 3, 5, $6\frac{1}{2}$, $5\frac{1}{4}$. De leerlingen f en g bleken dus onder de meisjes toch nog de besten te zijn. De 3 kwam toe aan iemand, die inderdaad over het algemeen een zwakke leerling was; de 5 aan een leerlinge, die ook vrij zwak was; maar het algemeen vrij goed genoemd moest worden.

In de tweede klas hadden eveneens 5 meisjes aan de tekstinterpretatie gewerkt, en de volgende cijfers behaald: $5\frac{1}{2}$, 3, $5\frac{1}{2}$, $5\frac{1}{2}$, 5. Ook hier bleken dus de genoemde leerlingen f en h nog de besten te zijn van de meisjes, tezamen met een derde $5\frac{1}{2}$.

Deze laatste was afkomstig van een zeer goede leerlinge, weer een geval van een meisje, dat ver beneden haar maat gewerkt had bij deze tekstinterpretatie. (Opstelcijfers: 7—, 8; rapportcijfer Nederlands: 8). Ook de 3 was een dergelijk geval: (opstelcijfers: 6, 7; rapportcijfer: 7; voor een spraakkunstrepitie behaalde deze leerlinge zelfs een 9.) De 5 vertegenwoordigde een minder opmerkelijk geval (opstelcijfers: 6—, $6\frac{1}{4}$; rapportcijfer $6\frac{1}{4}$)

Op een aantal van tien meisjes constateer ik dus 7 gevallen, waarin de leerlingen kennelijk beneden hun maat bleven, waartegenover twee nietszeggende, en een weinigzeggend geval staan.

Bij de jongens kwamen deze „eenzijdig-actieve” gevallen wel enige malen voor, maar vaker kwam het omgekeerde voor, en nog vaker een evenwicht tussen de opstelcijfers en de tekstcijfers.

Er zijn twee verklaringen mogelijk: ofwel deze tekst was voor de meisjes minder geschikt, ofwel meisjes hebben op deze leeftijd met dit soort werk over het algemeen meer moeite. Het eerste lijkt mij niet waarschijnlijk: de tekst (A) was een fragment van een tekst van Vitalis Pantenburg: IJsberen...¹³⁵), ik vermoed dus dat de tweede verklaring gegeven moet worden.

Hetzelfde beeld dat wij kregen bij de voorgaande klassen: dat de beste tekstinterpretaties geleverd werden door hen die ook tot de beste opstelschrijvers behoorden, en dat opmerkelijk vaak bij meisjes voorkwam, dat zij goede opstellen maar slechte tekstinterpretaties leverden, ditzelfde beeld krijgen wij weer bij 3 H.B.S.

Er is een klein verschil, doordat de tekstcijfers iets hoger liggen, maar dit houdt verband met het feit, dat deze tekst naar verhouding voor 3 H.B.S. makkelijker was dan voor de twee lagere klassen. (De leerlingen die op het overzicht bij 3 H.B.S. aangegeven staan als a, b en c, zijn jongens, d en e zijn meisjes.)

3 Gymnasium geeft ons minder zekerheid. Ik had van elke leerling van deze klas slechts één opstelcijfer (deze leerlingen hadden slechts 2 uur Nederlands in de week); bovendien lagen de cijfers voor die opstellen over het algemeen niet hoog: gemiddeld juist 6, dus lager dan het gemiddelde van de tekstinterpretatie.

Ook bij de individuele gevallen a en c is dit het geval. Dit moet normaal geacht worden, omdat tekst A voor een derde klas betrekkelijk gemakkelijk was. Daarom is het geval van het meisje weer des te frappanter: de beste opstelschrijfster, die toch voor deze tekstinterpretatie maar een 5 behaalde, terwijl het gemiddelde van de klas 6,88 bereikte.

B-tekst. Doordat 3 H.B.S. zowel de A-tekst als de B-tekstopgave maakt had, leverde deze klas mij dankbaar vergelijkingsmateriaal.

Ik heb reeds gesproken over het duidelijke verschil tussen de resultaten van de gehele klas bij beide opgaven. Ik constateer nu, dat het dezelfde leerlingen waren die voor beide tekstinterpretaties de hoogste cijfers be-

¹³⁵) Leesboek II van W. Kramer blz. 163.

haalden, echter met één uitzondering: c. Bovendien, dat ook d en e nu bij de besten gerekend moesten worden.

Dit laatste verschijnsel pleit voor de bovengenoemde eerste verklaring voor de geconstateerde eenzijdigheid bij de meisjes, n.l. dat de A-tekst voor hen minder geschikt zou zijn geweest. Een krachtig argument is het nog niet, omdat de verschillen in deze gevallen niet zo groot waren. Geval c geeft ons te zien, dat in afzonderlijke gevallen een verschil in moeilijkheid bijzondere afwijkingen in de resultaten kan tengevolge hebben (tenzij hier misschien een toevallige omstandigheid gewerkt heeft.)

Het totaalbeeld dat wij bij de A-tekst gekregen hadden, verandert bij 4 H.B.S. nog sterker. Dat de cijfers van de beste producten iets lager waren dan de opstelcijfers, behoeft ons nog niet te verwonderen, aangezien deze tekstinterpretatie over het algemeen nog tamelijk moeilijk was voor deze klas. Leerling a bleek ook nog te behoren tot de beste opstelschrijvers; b eigenlijk niet meer, maar had toch nog een 7. Doordat ik van deze klas maar één opstelcijfer had, kon ik mij hier niet zo'n grote zekerheid verschaffen. Toch wijst geval b, naar een verschuiving van het beeld. Sterker is dit bij de beste opstelschrijvers, waarvan er nu slechts één ook tot de beste tekstverklaarders behoorde, en vier (alle vier jongens) tot de middelmaat of zelfs daaronder gerekend moesten worden. Deze toenemende discrepantie tussen de resultaten van tekstinterpretatie en opstel kan ik persoonlijk niet verklaren uit de aard van de tekst in verband met de aard van de genoemde 4 leerlingen (die onderling vrij sterk verschillen).

Deze verandering zet zich voort in het beeld van 4 Gymnasium.

Hier zijn de beste tekstverklaarders middelmatige opstelschrijvers, en de beste opstelschrijvers middelmatig en beneden middelmatig als tekstverklaarders.

Bij 5 Gymnasium is dit verschijnsel iets gecompliceerder: de beste opstelschrijver kon nog juist bij de beste tekstverklaarders gerekend worden, al was hij onder deze de minste (a). En een van de beste tekstverklaarders was nog juist iets boven de middelmaat als opstelschrijver, al behoorde hij lang niet tot de beste. Overigens waren de beste tekstverklaarders middelmatige opstelschrijvers, c zelfs een zwakke, en konden de beste opstelschrijvers ternauwernood boven het gemiddelde komen met hun tekstinterpretatie.

Het „meisjesprobleem” doet zich hier niet meer voor: aan beide zijden is een meisje vertegenwoordigd.

Aan de hand van het — helaas schaarse en daarom weinig zekerheid verschaffende — materiaal krijgen wij dus het beeld, dat in de vierde klassen en in 5 Gymnasium het verschil tussen tekstverklaarders en de opstelschrijvers groter wordt.

C.-tekst. De resultaten van 5 Gymnasium bij de C-tekst verstoren dit beeld niet, maken het alleen wat gecompliceerder wegens de besproken veranderingen onder invloed van de beta-mentaliteit. Leerling d, een beta, de evenwichtigste van de beste tekstverklaarders (opstel 7—) bleek zich het best te handhaven, hij bleek de enige die nog boven de 7 uitkwam, en zou dus ook in 5 H.B.S. en 6 Gymnasium tot de besten behoord hebben. De minst evenwichtige, leerling c, (opstel 6—) bleek zich ook het minst

te handhaven, hij viel met zijn 5 tot beneden het gemiddelde. (Een parallel-geval van c in 3 H.B.S.)

Leerling e bleef tot de besten behoren, a en b niet; e was evenwel een beta, a en b alfa's; de laatsten bleven wel de besten van de alfa's, tezamen met ... f. De gevallen a, d, c en f wijzen alle dus duidelijk op het verband tussen lezen en schrijven.

De vergelijking tussen de resultaten van de A-tekst en de B-tekst bij 3 H.B.S. en tussen de resultaten van de B-tekst en de C-tekst bij 5 Gymnasium toont de betrouwbaarheid van de selectie aan onder dit speciale opzicht van de tekstinterpretatie: telkens werden dezelfde leerlingen als de besten geselecteerd, met uitzondering van de beide c-gevallen.

5 H.B.S. biedt weer een overzichtelijk beeld: de beste opstelschrijvers bleken hier ook de beste tekstverklaarders; naast hen stonden de gevallen a en b: zeer goede tekstverklaarders die echter slechts middelmatige opstelschrijvers waren. Dus ongeveer het omgekeerde beeld van dat der laagste klassen.

In 6 Gymnasium was het evenzo, met uitzondering van geval c: een zeer goede opstelschrijver, die een zwakke tekstinterpretatie leverde.

Voor al dit laatste geval gaf mij aanleiding, de cijfers die voor deze tekstopgave in 6 Gymnasium behaald waren, te vergelijken met de cijfers die ik van deze klas had van vroegere tekstopgaven.

In deze klas besteedden wij immers wekelijks een uur aan tekstbehandeling, en van tijd tot tijd liet ik de leerlingen van deze klas ook schriftelijk de hoofdgedachte van een tekst met eigen woorden weergeven, zoals dit op het eindexamen van hen verlangd zou worden.

Dit werk is ook een toetsing van het tekstbegrip, maar anders dan wat ik voor mijn onderzoek had laten maken. Het verschil bestaat voornamelijk hierin, dat in de laatstgenoemde opgave vooral begrip van het detail getoetst wordt, en in de eerstgenoemde vooral de samenhang van het geheel.

Bij de vergelijking van de cijfers bleek nu, dat de beste detailverklaarders tevens behoorden tot de beste samenhangverklaarders, behalve dat zij ook behoorden tot de beste opstelschrijvers. Deze twee leerlingen waren dus all-round goede taalbeheersers. Tot de beste samenhangverklaarders behoorden echter ook nog twee andere leerlingen, onder wie: c. Er zijn twee verklaringen mogelijk voor het lage cijfer van c bij zijn detailverklaring: ofwel hij was veel minder goed in staat details te verklaren dan samenhangen weer te geven (en opstellen te schrijven), ofwel hij had door een of andere onberekenbare factor beneden zijn maat gewerkt. De laatste verklaring acht ik in dit geval niet uitgesloten, ten eerste omdat ik de jongen ken, ten tweede omdat ook uit zijn cijfers, zowel die voor de tekstbehandelingen als die voor de opstellen, blijkt dat schommelingen bij hem meer voorkwamen: zijn opstelcijfers varieerden van $6\frac{1}{2}$ tot 8—, zijn tekstcijfers van $6\frac{1}{2}$ tot 9. Deze verklaring acht ik echter veel minder mogelijk bij leerling e, ook omdat ik deze leerling ken en omdat zijn cijfers altijd vrij constant waren.

Leerling e was een middelmatige opstelschrijver, maar een voortreffelijk weergever van de samenhang van een tekst, als zodanig werd hij zelfs door a en b niet geëvenaard. Deze leerling nu behaalde bij de detailverklaring een 5, het laagste cijfer dat in deze klas voor dit werk behaald

werd (er was nog een 5 van een zwakke leerling) hoogstwaarschijnlijk alleen omdat hij het niet beter kon.

In ieder geval geven de leerlingen c en e, vooral de laatste, reden om te vermoeden, dat het kunnen weergeven van een samenhang nog niet direct impliceert het kunnen verklaren van de details.

(c was ook weer een veellezer).

Vatten wij nu samen de voornaamste conclusies die wij getrokken hebben uit de vergelijking van tekstwerk en opstelwerk.

Het kunnen beantwoorden van vragen die informeren naar het begrip van tekstdetails, doet zich voor als een vrij constant vermogen, dat aan de hand van zulke vragen vrij betrouwbaar getest kan worden. Er zijn echter factoren die de constantheid betrekkelijk maken. Daarvan zijn wij er drie op het spoor gekomen: de factor van de c-gevallen: dat een toenemende moeilijkheid van de tekst het vermogen onevenredig drukt; de factor van de meisjesaard: dat een meisje van een der drie laagste klassen dit werk minder goed doet dan opstellen maken enz., misschien zonder dat dit verband houdt met een speciale ongeschiktheid van de tekst; de factor van de beta-mentaliteit: dat de beta exclusiever afgestemd blijkt te zijn op bepaalde teksten.

Het genoemde vermogen, dat hoofdzakelijk iets van het passief taalvermogen is, onderscheidt zich duidelijk van het opstellen kunnen maken. In de lagere klassen waren vooral de gevallen waarin het laatstgenoemde het eerstgenoemde duidelijk overtrof, in de hogere klassen vooral de omgekeerde gevallen. In de vierde en vijfde klassen schenen de verschillen bijzonder groot. Ook waren de verhoudingen tussen de klassen onderling opmerkelijk anders op het gebied van het detailbegrip als op het gebied van het opstellen kunnen maken.

Het genoemde vermogen bleek minder representatief voor het taalontwikkelingspeil der leerlingen; niet alleen in individuele gevallen, maar bij gehele klassen vertoonde het in vergelijking daarmede grillige afwijkingen. Het opstellen kunnen maken bleek in het algemeen meer representatief.

Het genoemde vermogen, laten wij het gemakshalve „detailbegrip” noemen, staat wel in verband met het opstellen kunnen maken. (dit laatste zullen we „stelvermogen” noemen.)

De aard van dit verband demonstreerde zich op de volgende wijzen: goed detailbegrip ging meestal samen met goed stelvermogen, d.w.z. in de lagere klassen practisch altijd, in de hogere klassen minder vaak;

goed stelvermogen ging in de lagere klassen vrij dikwijls samen met goed detailbegrip, in de hogere klassen minder dikwijls;

waar goed detailbegrip met goed stelvermogen samengingen, vertoonden het goede detailbegrip grotere constantheid;

tenslotte hebben wij geconstateerd, dat begrip van de samenhang van een tekstgeheel niet altijd samengaat met detailbegrip; en dat veel-lezen meermalen remmend werkt op het detailbegrip.

§ 3 Een onderzoek betreffende de woordenkennis.

Ik heb ook een klein onderzoek ingesteld naar de woordenkennis der

leerlingen, om het resultaat hiervan weer te kunnen vergelijken met de andere gegevens.

De betekenis kennen van een woord behoort tot het passief taalvermogen; het gevraagde woord kunnen vinden voor iets dat bekend is, behoort tot het actief taalvermogen. Ik wilde onderzoeken, of de verhoudingen tussen deze aspecten van actief en passief taalvermogen dezelfde onregelmatigheden vertoonden als ik geconstateerd had bij de vergelijking tussen het maken van opstellen en het verklaren van een tekst.

Ik stelde daartoe twee lijsten op van 50 woorden (zie bijlage). De eerste lijst bevatte woorden die begonnen met een B. Ik zocht daarvoor woorden uit, die niet te alledaags, maar ook niet te zeldzaam waren, zo, dat ik meende te mogen veronderstellen, dat de leerlingen deze woorden konden kennen. Van deze woorden moesten de leerlingen opschrijven wat ze betekenden.

Voor de tweede lijst zocht ik op dezelfde manier 50 woorden op, die nu begonnen met een F. Het geval was dus zo opgezet, dat beide lijsten de leerlingen evenveel kansen boden de woorden ervan te kennen. Maar van deze tweede lijst gaf ik telkens de betekenis van het woord, de leerlingen moesten daarvoor het woord geven, wetende dat dit begon met een F.

Toen ik deze oefening zelf eerst in haar geheel maakte, dacht ik, dat ze niet moeilijk was, zeker niet voor een hogere klas. Het leek mij, dat de tweede oefening iets lastiger was dan de eerste.

Ik deed de proef weer bij 3 H.B.S. en 5 gymnasium, omdat ik van deze klassen het meeste vergelijkingsmateriaal had. In een les van 50 minuten gaf ik deze woorden op, terwijl de leerlingen telkens bij elk woord moesten opschrijven wat gevraagd werd. Gemiddeld hadden ze dus voor elk woord een halve minuut tijd. Om de vermoedenisfactor zoveel mogelijk uit te schakelen gaf ik om beurten 25 woorden van de ene lijst en dan weer 25 woorden van de andere.

Het resultaat was als volgt:

3 H.B.S. had van de tweede lijst (actief) gemiddeld 20,81 woorden;

van de eerste (passief) gemiddeld 21,70 woorden.

5 gymnasium van de tweede lijst (actief) gemiddeld 23,66 woorden;

van de eerste (passief) gemiddeld 19,80 woorden.

Dit was dus een verrassing; een drievoudige verrassing:

Vooreerst bleek het verschil in woordenkennis tussen deze klassen veel geringer dan men zou verwachten;

Vervolgens bleek, dat de passieve woordenkennis bij 3 H.B.S. groter was dan de actieve, en dat dit bij 5 gymnasium omgekeerd was;

Tenslotte, het meest frappante, dat 3 H.B.S. de oefening van de passieve woordenkennis beter gemaakt had dan 5 gymnasium.

De klasresultaten bleken dus even grillig te zijn in hun verhoudingen als die van de tekstverklaringen.

Nader onderzoek bracht nog meer grilligheden aan het licht.

In 3 H.B.S. hadden 13 leerlingen de oefening van actieve woordenkennis beter gemaakt dan die van de passieve; en 9 leerlingen hadden die van de passieve beter gemaakt. Deze verschillen waren soms niet gering: ja zelfs 10 woorden telden ze.

In 5 gymnasium hadden 14 leerlingen de oefening van de actieve

woordenkennis beter gemaakt dan die van de passieve; en 3 die van de passieve beter; één had beide oefeningen evengoed. Ook hier waren de verschillen soms vrij groot: 5, 6, $6\frac{1}{2}$, bij één zelfs 15 woorden. (de laatste kwam van een andere school, een seminarie)

Wij moeten dus concluderen, dat de verhouding tussen actieve en passieve woordkennis bij deze leerlingen onderling niet constant is. Sommige leerlingen bezitten een betere actieve beheersing, andere een betere passieve. Er zijn aanmerkelijk meer leerlingen bij wie de actieve beheersing groter is dan de passieve, althans gemeten naar de norm van deze 100 woorden.

Het verschil tussen een hogere en een lagere klas is op dit gebied blijkbaar niet zeer groot. In de passieve beheersing blijkt het hier in het geheel niet, in de actieve beheersing wel enigszins (in dit geval wordt het verschil van twee jaar uitgedrukt in ongeveer 6%).

Het loont de moeite ook een aantal gevallen afzonderlijk te bezien in verband met reeds verworven gegevens.

In 3 H.B.S. waren er 10 leerlingen die meer dan 21 woorden actief beheersten. 7 van hen hadden gemiddeld voor Nederlands ook $6\frac{1}{4}$ of hoger op hun rapport, maar 3 niet (resp. 6, 6—, 5). Deze 3 leerlingen toonden alle drie duidelijk gebrek aan toeleg in de loop van het jaar, echter niet op dezelfde wijze; 2 van hen waren sterk motorisch, de derde deed zich indolent voor. Bij alle drie was de actieve beheersing groter dan de passieve. Bij de motorische bedroeg dit verschil resp. 3 woorden en $4\frac{1}{2}$ woord, bij de indolente 10 (het grootst geconstateerde verschil in deze klas). Die indolente leerling, die na de eerste klas nooit een eindcijfer boven de 5 voor Nederlands had behaald, en dit jaar doubleerde, behaalde hier voor actieve woordenkennis het hoogste aantal, n.l. 28, een aantal dat ook een van de beste schrijvers van 5 gymnasium behaalde. Met zijn passieve beheersing daarentegen was hij aanmerkelijk beneden de middelmaat.

Er waren 7 leerlingen wier resultaat bij de oefening voor actieve woordenkennis beneden de middelmaat was, 6 van hen waren inderdaad voor Nederlands uitgesproken zwak, maar één niet. Deze ene was een zeer levendig, sterk motorisch meisje, een uitgesproken goede en ijverige leerlinge. Zij behaalde niet meer dan $16\frac{1}{2}$ woord, het laagste aantal in deze klas. Ook bij de passieve woordkennis behaalde zij slechts 16, waarmee zij behoorde tot de laagste drie. Dit was de leerlinge van wie wij het opstel besproken hebben, aangeduid als 3 H.B.S. b. In dat opstel toonde zij zich behoorlijk woordrijk. M.a.w. de woorden in zinsverband brengende toonde zij een behoorlijke woordbeheersing, wist zij behoorlijk te schakelen en afwisseling in het woordgebruik te brengen, maar zonder zinsverband lukte haar dit niet.

Bij de oefening in passieve woordbeheersing behaalden tien leerlingen een resultaat van meer dan 22 woorden. 7 daarvan waren dezelfde als die bij de actieve woordbeheersing de beste bleken, 3 waren andere. Tot de 3 uitgevallenen behooren de 6— en de 5 gevallen (het 6 geval kon hier nog juist met 23 woorden als de minste onder de beste gerekend worden.) De derde leerling had $6\frac{1}{4}$ en 7 voor Nederlands op haar rapport. Misschien moet hiermede in verband gebracht worden, dat dit meisje van een andere school afkomstig was, van een middelbare meisjesschool. Van

de leerlingen die er nu als de beste bijgerekend moeten worden, waren er 2 die ook volgens hun rapport tot de betere leerlingen in het vak Nederlands behoorden. Van één leerling was dit echter niet het geval. Hier is echter een gereede verklaring aanwezig, daar deze leerling ongeveer 3 jaar ouder was dan de meeste anderen van zijn klas.

Wij constateren dus, dat de selectie van de beste leerlingen, zowel op het gebied van de actieve als op dat van de passieve woordkennis, vrij normaal overeenstemt met wat wij uit andere gegevens van deze leerlingen wisten, met uitzondering van het geval van de indolente leerling, die ons voor raadsels plaatste. Nog mag het verwonderlijk genoemd worden, dat de genoemde leerling van de 6—, zich beter handhaafde bij de proef over de actieve woordkennis dan bij die over de passieve.

Er waren 9 leerlingen, die bij de proef over de passieve woordkennis beneden de middelmaat bleven. 5 van hen waren dezelfde, die ook bij de actieve woordkennis beneden de middelmaat bleven, uitgesproken zwakke leerlingen, en het reeds besproken meisje, aangeduid als 3 H.B.S. b. Van de twee uitgevallen leerlingen toonde één een aanmerkelijk verschil tussen zijn passieve en zijn actieve woordkennis. Hij behaalde voor passieve woordkennis $25\frac{1}{2}$, voor actieve slechts $19\frac{1}{2}$. Dit was de leerling die wij besproken hebben bij de tien gevallen van de beste passieve woordkennis. Hij was een uitgesproken zwakke leerling, maar ruim 3 jaar ouder dan zijn klasgenoten. Dit ouder zijn demonstreerde zich dus wel in de passieve woordkennis, maar niet in de actieve. De andere leerling behaalde voor passieve woordkennis $21\frac{1}{2}$, dus juist iets beneden het gemiddelde, maar $4\frac{1}{2}$ meer dan voor actieve woordkennis. Het was een zwakke leerling, die bovendien nagenoeg niet studeerde. Aan dit laatste is het waarschijnlijk toe te schrijven, dat zijn actieve woordkennis nog zoveel minder bleek dan de passieve.

Tot de vier bijgekomenen behoort op de eerste plaats de reeds besproken indolente leerling; de drie andere eenzijdig actieve leerlingen waren middelmatige leerlingen, hun geval is weinig spectaculair.

De selectie van de zwakste leerlingen blijkt, zoals te verwachten was, minder betrouwbaar dan die van de beste. Vooreerst treffen wij hier tweemaal het geval van 3 H.B.S. b aan, en vervolgens driemaal het geval van een middelmatige, dus niet uitgesproken zwakke leerling.

Op het gebied van de actieve woordbeheersing blijkt hier de selectie betrouwbaarder dan die op het gebied van de passieve: zij vertoont alleen het geval van 3 H.B.S. b als afwijkend.

In 5 gymnasium bleken 8 leerlingen meer dan 24 van de 50 woorden actief te kennen. 5 van hen waren uitgesproken goede leerlingen, 3 niet. Een van hen toonde een bijzonder groot verschil tussen zijn actieve en passieve woordenkennis, een verschil van 15 woorden. Dit geval vertoont overeenkomst met dat van de indolente leerling van 3 H.B.S. We hebben hier weer te doen met een uitgesproken zwakke leerling, die ik hier evenwel niet indolent zou willen noemen, maar wel zeer terughoudend, schuchter. (Ik heb ook enige aanwijzingen, volgens welke de genoemde indolentie van de 3 H.B.S.-leerling misschien eveneens als terughoudendheid moet verklaard worden). Het viel mij op, dat ik in deze beide gevallen te maken had met leerlingen die uitmuntten in lichame-

lijke oefeningen, maar ik kan niet nagaan in hoeverre dit hiermee misschien verband zou kunnen houden.

De volgende leerlinge, ook een sportheldin, een middelmatige leerlinge, de zesde van 9 alfa's met gemiddeld $6\frac{5}{14}$, leverde hier op dit gebied voor haar doen bijzonder goede prestaties: zij was op één na de beste met 32 woorden. Ook haar passieve woordkennis was vrij groot: met $27\frac{1}{2}$ was zij ook de 2e van 18 leerlingen. Van haar weet ik, dat zij zeer veel boeken verslonden had. Dit geval vertoont vrijwel het omgekeerde beeld van dat van 3 H.B.S. b; ik zal het aanduiden als 5 gymn. b. Ik vind het frappant, dat 5 gymn. b. de zwakste van haar klas bleek bij de proeven van tekstverklaring en 3 H.B.S. b juist de sterkste (na een bijna 4 jaar oudere leerling.)

De derde leerling was een tamelijk goede leerling: de 4e van de 10 beta's met gemiddeld $6\frac{9}{14}$. Zijn geval is weinig spectaculair. Hij behaalde voor actieve woordkennis 26, voor passieve $23\frac{1}{2}$, dus in beide gevallen iets boven het gemiddelde.

Bij de proef voor passieve woordkennis behaalden 9 leerlingen meer dan 20 woorden. 6 daarvan waren dezelfde als bij de actieve woordenkennis: de uitgesproken goede, 5 gymn. b en de derde tamelijk goede leerling-leerling.

Van de twee uitgevallenen hebben wij er al een besproken: de schuchtere. De andere was een uitgesproken goede leerling, volgens het Kerst-rapport gemiddeld de beste van de beta's, ook in het vak Nederlands. Hij toonde een opmerkelijk verschil tussen zijn actieve en passieve woordenkennis, resp. 27 en 17 woorden. Ik weet van deze leerling dat hij zeer veel las. Maar daarin komt hij overeen met genoemde 5 gymn. b, die in dit geval juist bijzonder goede prestaties leverde. Ik zal hem aanduiden als 5 gymn. C. Hij komt met 5 gymn. b ook nog hierin overeen, dat hij bijzonder slechte prestaties leverde bij de tekstverklaringen. Van de beta's was hij de beste in actieve woordenkennis.

De drie bijgekomenen waren alle drie middelmatige leerlingen, die hier even boven de middelmaat uitkwamen. Hun geval is weinig spectaculair.

De selectie van de beste leerlingen stemt grotendeels overeen met wat ik uit andere gegevens wist van de leerlingen; echter minder betrouwbaar dan in 3 H.B.S. het geval was. Ontmoetten wij daar slechts één geval dat duidelijk afweek, hier drie: de schuchtere, 5 gymn. b en 5 gymn. c.

8 Leerlingen bleken in 5 gymnasium minder dan 23 woorden van de 50 actief te kennen. 5 daarvan waren zwakke leerlingen, twee middelmatig (weinig spectaculaire gevallen) en één tamelijk goede leerlinge. Deze laatste lag ook voor passieve woordkennis beneden het gemiddelde. Zij was een uiterst consciëntieuze en zeer dociele leerlinge, van wie niet anders dan goed gezegd kon worden. De enige reden die ik hier kan aanvoeren als verklaring waarom deze leerlinge hier beneden haargemiddelde gewerkt heeft, is, dat ik in mijn onderwijs te weinig aandacht besteed had aan het bestuderen van woorden buiten het zinsverband. Haar capaciteiten waren niet van dien aard, dat zij die woordenkennis en passant mede verwierf.

Ook 8 leerlingen bleken minder dan 19 woorden passief te kennen.

6 van hen waren dezelfde die bij de actieve woordenkennis beneden de middelmaat bleven. De twee uitgevallenen waren de middelmatige leerlingen, weinig spectaculaire gevallen. De bijgekomenen waren de reeds besproken schuchtere leerling en de reeds besproken 5 gym. c.

De hier verkregen selectie van de zwakste leerlingen stemt weer grotendeels overeen met wat wij uit andere gegevens van de leerlingen wisten. In twee gevallen stemt zij niet overeen, n.l. in het geval van het consciëntieuze meisje en in dat van 5 gym. c.

Een vergelijking van de resultaten van de alfa's met die van de beta's levert het volgende beeld op:

De alfa's kwamen tienmaal boven het gemiddelde uit; de beta's slechts zevenmaal. (Het aantal deelnemers was bij beide groepen even groot, n.l. 9.) Zowel bij de actieve als bij de passieve woordkennis kwamen 5 alfa's boven het gemiddelde; bij de actieve woordkennis kwamen 3 beta's boven het gemiddelde, bij de passieve 4.

7 alfa's bleven beneden het gemiddelde: 3 bij de actieve woordkennis, 4 bij de passieve; dit getal was bij de beta's resp. 5 en 4, samen 9.

De alfa's kwamen hier dus wat gunstiger voor de dag.

Tellen wij het aantal woorden dat in de groepen gekend werd, dan krijgen wij een ander beeld. In de passieve woordkennis overtroffen de alfa's de beta's met $10\frac{1}{2}$ woord. De aantallen waren: $188\frac{1}{2}$ en 178. In de actieve woordkennis overtroffen de beta's evenwel de alfa's aanmerkelijk. Deze aantallen waren: 381 voor de beta's en 235 voor de alfa's.

Het onderzoek betreffende de woordenkennis der leerlingen heeft ons alsoz gevoerd tot soortgelijke conclusies als het onderzoek omtrent de verhouding tussen het vermogen een tekst te verklaren en het vermogen tot stellen.

Er blijkt duidelijk verband te bestaan tussen de kennis van losse woorden en het algemene ontwikkelingspeil zoals dit zich manifesteert in de studieresultaten op school: in de meeste gevallen loopt de woordenkennis parallel met het algemene ontwikkelingspeil, d.w.z. de goede leerlingen kennen meer woorden dan de zwakke. Maar er zijn toch ook verscheidene gevallen, waarin dit evident niet zo is. Deze gevallen hebben wij aangetroffen bij goede zowel als zwakke leerlingen. In de verhouding van klassen onderling komt het verband niet duidelijk tot uitdrukking.

Voorts blijkt er duidelijk verband te bestaan tussen actieve en passieve woordenkennis: in de meeste gevallen liepen deze parallel. Maar wederom zijn er verscheidene gevallen waarin dit niet het geval is.

Noch van de passieve, noch van de actieve woordenkennis kunnen wij zeggen dat zij primair zou zijn of zich eerder zou ontwikkelen. Wij hebben daarin verschil gevonden van klas tot klas, van alfa's tot beta's, van leerling tot leerling.

Het blijkt ons, dat het vermogen tot actieve woordenkennis en het vermogen tot passieve woordenkennis niet bij alle leerlingen op dezelfde wijze en in dezelfde verhouding aanwezig zijn en zich ook niet in dezelfde verhoudingen ontwikkelen.

Tenslotte heb ik van deze twee klassen nog bijgaande tabel opgemaakt, waarin van elke leerling vergeleken wordt, hoe zijn prestaties waren op

het gebied van opstellen maken, tekstverklaren, passieve woordenkennis en actieve woordenkennis.

Ik kom tot de conclusie, dat in 3 H.B.S. slechts bij 6 van de 23 leerlingen van wie ik dit berekenen kon, de prestaties op deze 4 gebieden overeenstemden. In 5 gymnasium was dit het geval bij 5 leerlingen van de 17. In totaal berekend over deze klassen was dit 27½%.

Dit betekent, dat ruim 72% van deze leerlingen in een of ander opzicht geremd wordt in zijn taalontwikkeling, wanneer aan een van deze onderdelen van het vak Nederlands geen speciale aandacht geschonken wordt. Anders gezegd: ruim 72% van de leerlingen heeft nodig, dat men methodisch onderscheid maakt tussen het leren stellen, tekstverklaren, woorden passief beheersen en woorden actief beheersen. De befaamde leuze: de taal is een eenheid, faalt hier als methodisch beginsel volkomen. Bij de aankomende leerling is de taal althans geen eenheid, voorzover de verschillende aspecten van het taalvermogen zich bij hem niet als een organische eenheid gelijkelijk ontwikkelen. Aan elk van deze aspecten dient in het bijzonder aandacht besteed te worden, opdat leerling en leraar weten waar zij aan toe zijn en waar zij te kort schieten.

Vergelijkings tabel.

H.B.S.	opstel	tekst	actieve woordk.	passieve woordk.
1.	goed	middelmatig	goed	goed
2.	middelmatig	middelmatig	goed	goed
3.	goed	goed	goed	goed
4.	goed	goed	goed	goed
5.	goed	goed	zwak	zwak
6.	goed	middelmatig	zwak	zwak
7.	middelmatig	zwak	middelmatig	zwak
8.	zwak	zwak	goed	zwak
9.	middelmatig	middelmatig	goed	goed
10.	middelmatig	zwak	goed	goed
11.	middelmatig	middelmatig	goed	goed
12.	middelmatig	middelmatig	middelmatig	zwak
13.	goed	middelmatig	middelmatig	goed
14.	middelmatig	zwak	middelmatig	zwak
15.	zwak	zwak	zwak	zwak
16.	zwak	zwak	zwak	zwak
17.	middelmatig	middelmatig	middelmatig	middelmatig
18.	middelmatig	zwak	middelmatig	middelmatig
19.	middelmatig	zwak	zwak	zwak
20.	middelmatig	zwak	zwak	goed
21.	goed	goed	middelmatig	middelmatig
22.	zwak	zwak	zwak	zwak
23.	zwak	zwak	zwak	middelmatig

5 Gym.

1.	middelmat.	middelmatig	goed	zwak
2.	goed	middelmatig	goed	goed
3.	goed	goed	goed	middelmatig
4.	goed	middelmatig	zwak	zwak
5.	middelmat.	goed	goed	goed
6.	middelmat.	zwak	goed	goed
7.	goed	middelmatig	goed	goed
8.	middelmat.	middelmatig	zwak	zwak
9.	zwak	zwak	zwak	zwak

	<i>opstel</i>	<i>tekst</i>	<i>actieve woordk.</i>	<i>passieve woordk.</i>
10.	middelbm.	middelmatig	middelmatig	zwak
11.	middelbm.	middelmatig	middelmatig	middelmatig
12.	goed	goed	goed	goed
13.	goed	zwak	goed	zwak
14.	middelbm.	zwak	zwak	zwak
15.	middelbm.	middelmatig	middelmatig	middelmatig
16.	middelbm.	middelmatig	goed	middelmatig
17.	middelbm.	middelmatig	middelmatig	middelmatig

§ 4 *Proefnemingen met verschillende methoden.*

Zowel uit het overzicht der in gebruik zijnde schoolboekjes als uit de beantwoording van de vragen die ik aan leraren gesteld had, is ons gebleken, dat de meningsverschillen inzake de methode zich voornamelijk rondom de tegenstelling: systematische methode — occasionele methode concentreren, en verder ook rondom de tegenstelling: schrijfmethode — leesmethode.

Om deze tegenstellingen nog weer eens duidelijk in de praktijk te beleven, heb ik met elk van deze methoden achtereenvolgens proeven genomen.

De occasionele methode is uiteraard alleen een leesmethode, maar de systematische methode kan zowel actief (schrijvend) als passief (lezend) gevolgd worden. Daarom ben ik eerst systematisch-passief te werk gegaan, daarna systematisch-actief, en tenslotte occasioneel.

De twee eerste methoden heb ik achtereenvolgens in 3 H.B.S. en in 3 gymnasium toegepast, de laatste alleen in 3 H.B.S. (Door gebrek aan lesuren kon dit in 3 gymnasium niet meer beproefd worden). Elk van de methoden heb ik ongeveer twee weken toegepast, d.w.z. 6 lessen, gevolgd door een proefwerk. Het was voornamelijk mijn bedoeling weer eens welbewust de reacties van de leerlingen te ondervinden bij het volgen van de verschillende methoden. De derde klas is die van de moeilijkste leeftijd, en daarin zijn de reacties het duidelijkst merkbaar. Vooral 3 H.B.S. was een klas, die ondubbelzinnig van haar ingenomenheid of tegenzin blijk gaf. Aan het einde van elke proefneming — die ik ook aan de leerlingen als „experiment” voorhield — heb ik de leerlingen zich ook schriftelijk over de gevolgde methode laten uitspreken.

Voor de twee systematische methoden zocht ik twee onderwerpen, die zoveel mogelijk gelijkwaardig schenen en voor de proef geschikt.

Ik begon dan met de systematische leesmethode. Ik koos daarvoor het onderwerp: soberheid. Ik nam een tamelijk lange tekst, een fragment van Roland Holst (De Luistervink), en veranderde deze zo, dat allerlei uitdrukkingen breedsprakig werden. Daarna bestudeerde ik eerst zelf het verkregen resultaat en kwam tot de bevinding, dat alle breedsprakiger vormen konden worden teruggebracht tot vier groepen: omschrijvingen, pleonasmen, tautologieën en overbodige bepalingen. De laatste groep was nog weer onder te verdelen in niet ter zake doende bepalingen en onnodige bepalingen.

Na een korte inleiding, waarin ik de leerlingen onder het oog bracht, dat het voor een goede stijl nodig is, dat wij in het taalgebruik de nodige soberheid betrachten, liet ik hen eerst de breedsprakigheden, die ik onderstreept had, tot een der genoemde groepen herleiden. Een volgende

fase was, dat zij de breedsprakigheden zelf moesten zoeken en weer in een der groepen onderverdelen. Daartoe kregen zij het vervolg van de tekst onder ogen, waarin nu de breedsprakigheden niet onderstreept waren. Zo leerden zij dus ontdekken wat breedsprakigheden waren en wat niet, en tevens begrijpen waarom het breedsprakigheden waren. Dit zou dus tot gevolg moeten hebben, dat zij die nadien in hun eigen schrijftaal zouden vermijden. Dit was echter nog negatief. Ik probeerde ook het positieve: ik legde weer een vervolg van de tekst voor, maar nu zonder dat ik daarin iets veranderd had. Ik wees hen nu op bijzondere gevallen van soberheid in het woordgebruik. Dit was moeilijker. Ik kon natuurlijk niet gaan opmerken waar geen breedsprakigheid was; ik moest me nu dus beperken tot gevallen, waarvan wij konden opmerken dat zij soberder waren dan normaal. Dit moest weer beperkt blijven tot het eigenlijke onderwerp: soberheid in woordgebruik, niet b.v. in constructie. Toevallig leverde deze tekst veel meer voorbeelden van soberheid in constructie (samentrekking, beknopte zinnen enz.) dan van bijzondere gevallen van soberheid in woordgebruik. Het aardige was nu, dat de leerlingen dit zelf opmerkten. Zoekende naar soberheid in woordgebruik, ontdekten zij dat de schrijver zijn tekst kernachtig gemaakt had door bepaalde constructies. Bijzondere gevallen van soberheid in woordgebruik te vinden bleek veel moeilijker te zijn. Met enige voorbeelden vooraf vonden ze toch wel een aantal van zulke gevallen b.v. dat er een zin weggelaten was, die er vanzelfsprekend tussen gedacht werd; bepalingen of voorwerpen die weggelaten waren, omdat die uit het zinsverband er wel bijgedacht konden worden. Er waren echter tenslotte maar een paar leerlingen over die iets meer ontdekten. Ik kon hen daarna zelf nog wijzen op soberheidsverschijnselen: het gebruik van voornaamwoorden, en in het algemeen op het gebruik van meer abstracte woorden; het noemen van het teken i.p.v. het betekende; dat sommige bepalingen bijzonder zinvol waren; dat tussen de regels door veel begrepen werd, en dat soms een zin hierin uitmuntte dat er bijzonder veel in gezegd werd. Deze dingen hadden de leerlingen onmogelijk zelf kunnen vinden, en ik waarschijnlijk ook niet, als ik deze tekst tevoren niet rustig op mijn studeerkamer had bestudeerd. Dit alles vond ik evenwel leerzaam, en speurend naar soberheidsgevallen, moest ik meermalen terloops andere details van de tekst ophelderen, waar de leerlingen naar vroegen, of die nodig waren om het soberheidsverschijnsel te kunnen begrijpen. Zo kwam de occasionele methode toch weer langs een achterdeurtje binnen.

De twee eerste lessen was er behoorlijke aandacht. De derde les moest ik optreden om de orde te handhaven, en in de daarop volgende lessen bleef een zekere pressie nodig om de leerlingen aan het werk te houden. Een daverend succes kon ik het dus zeker niet noemen in 3 H.B.S. Veel slechter dan anders was het evenwel ook niet: ik kon deze klas zelden anders dan onder een zekere pressie aan het werk krijgen, en meermalen eiste dit veel energie. In 3 Gymnasium verliep dit alles gemakkelijker, maar ook daar was het nodig de leerlingen na enige lessen te stimuleren. Hier kreeg ik het gevoel, dat deze methode meer van de leerlingen vergde dan zij bij de methode van Kramer gewend waren. Uit opmerkingen van de zijde der leerlingen kon ik opmaken wat dit was: een zekere een-tonigheid tezamen met de graad van moeilijkheid. Het werk was blijk-

baar zo moeilijk, dat het onaangenaam werd zich meer dan twee lessen op dezelfde soort moeilijkheden te moeten werpen. Deze methode zou dus beter voldoen, wanneer men na twee lessen van onderwerp veranderde, liefst met enige tijd ertussen, b.v. één of twee weken.

Doordat ik de leerlingen deze teksten niet mee naar huis kon geven, waren zij niet in de gelegenheid deze stof als huiswerk te „leren”. De resultaten kon ik enigszins peilen aan de hand van een proefwerk. Zij wisten van een behandeld fragment wel de meeste breedsprakigheden te versoberen; van een niet behandeld fragment konden ze dit ook wel hier en daar, maar verscheidene breedsprakigheden bleven onopgemerkt, en sommige passages werden verkeerd veranderd. Bijzonder merkwaardig vond is, dat een naar mijn gevoel duidelijk niet ter zake doende bepaling door alle leerlingen onaangetast bleef. Ik concludeerde, dat zij wel iets geleerd hadden, maar dat er nog veel van dergelijke oefeningen nodig zouden zijn geweest om de leerlingen een zuiver gevoel voor soberheid van stijl bij te brengen. Maar het zou hun de keel uitgehangen hebben als wij hier lang mee doorgegaan waren.

Het opinieonderzoek bij de leerlingen zelf leverde soortgelijke resultaten op. Niet van alle leerlingen kreeg ik een even duidelijk antwoord op mijn vragen, maar van de meeste toch wel.

In 3 H.B.S. schreven 13 leerlingen onder hun werk, dat zij deze methode prettiger vonden dan dit van Kramer, en 10 dat zij ze niet prettiger vonden.

Hun oordeel over de leerzaamheid viel gunstiger uit. 20 vonden deze methode leerzamer dan die van Kramer, 4 niet.

Bij 3 Gymnasium was het oordeel aldus: 4 vonden deze methode prettiger, 5 niet. 14 vonden deze methode leerzamer, één niet. Twee andere leerlingen verklaarden uitdrukkelijk, er nog niet over te willen oordelen of deze methode prettiger was. Daarvoor was het experiment te kort geweest. Ook waren er verscheidene leerlingen, die dit werk moeilijker vonden dan wat zij van Kramer gewend waren.

Enkele leerlingen antwoordden wat uitvoeriger. Een leerling schreef: „Deze methode is wellicht leerzamer en prettiger, maar het enige wat er tegen is, is dat men gauw de neiging krijgt, niet op te letten.”

Een ander: „Deze manier is wel leerzamer, omdat dit in alle puntjes wordt uitgewerkt, maar tot nu toe is het nog te eenzijdig geweest om het goed te kunnen waarderen. Mijn waardering kan het overigens wel dragen wat het leerzame betreft, maar dat ik het prettig vindt, dat zeker niet. Dit komt omdat je de kans niet krijgt om het goed te bestuderen en daardoor word je proefwerk een grote mislukking, en verder het brengt niets geen afwisseling het is aldoor maar hetzelfde, soberheid, soberheid en nog eens soberheid. Nee wat dat betreft heb ik liever geen experimenten meer, maar dan prefereer ik toch Kramer.”

Deze twee getuigenissen meen ik representatief te mogen achten voor wat het vrij grote aantal leerlingen, die deze methode minder prettig vonden dan die van Kramer, wilde zeggen: de systematische leesmethode wordt voor velen te eentonig wanneer zij eenzelfde onderwerp langdurig moeten blijven bestuderen.

Ook over de voordelen van deze methode ontving ik getuigenissen. Een leerling schreef: „Deze methode is leerzamer, omdat het hier alles

ineens behandeld wordt, terwijl het in het boek in verschillende stukken verdeeld wordt. Deze methode is ook prettiger te hanteren, omdat men het nu als één geheel kan overzien." Deze uitspraak getuigt voor het feit, dat de systematiek in deze methode de leerling houvast geeft en het prettige gevoel, dat hij duidelijk ziet waarop zijn oefening gericht is, zodat hij zich daarop ten volle kan concentreren.

Vergelijk een soortgelijk getuigenis (nu van een, ondanks haar gebrek-kig Nederlands hier, uitgesproken goede leerlinge): „Deze methode vind ik wel leerzaam omdat het niet stukje voor stukje is maar je het in z'n geheel kan overzien en dat je het geleerde meteen goed in praktijk brengt. Maar om het erg prettig te vinden dat nu niet meteen ofschoon ik er ook geen uitgesproken hekel aan heb."

Het zal ook wel niet toevallig zijn, dat de twee eerste getuigenissen geschreven werden door leerlingen, die in de klas haast evenveel speelden als studeerden, en die toch met een zeker gemak een behoorlijk cijfer voor Nederlands wisten te behalen; en dat het derde getuigenis afkomstig was van een leerling, die zich wel ijverig betoonde, maar slechts met grote moeite voldoende behaalde. Ik geloof, dat voor de categorie, waartoe de laatstgenoemde leerling behoorde, de systematiek onontbeerlijk is.

Hoe belangrijk ook het „leren" (memoriseren) voor een leerling is, bleek o.a. uit het getuigenis van een van de beste leerlingen van de klas: „Deze methode vind ik wel leerzamer. Maar het is jammer dat je thuis niets kan doen, wat met Kramer wel zo is. Als je die oefeningen van Kramer uit je hoofd leert, weet je tenminste dat je het kent."

De leerlinge die dit schreef, en een andere, die eveneens tot de besten behoorde, behaalden bij het proefwerk een cijfer, dat veel lager was dan ik van hen gewend was. Ze leerden thuis altijd ijverig, maar bij dit „experiment" hadden ze dit niet kunnen doen.

Opmerkelijk was bij het proefwerk ook, dat twee leerlingen een bijzonder goed cijfer behaalden, en dat dit juist twee leerlingen waren, die in leeftijd hun klasgenoten ver vooruit waren. Hieruit meen ik te moeten opmaken, dat een zekere rijpheid in deze materie veel betekent. Te meer, daar een van hen altijd zwak was in Nederlands.

Dat de systematiek in deze methode niet remmend werkt op de zelfwerkzaamheid van de leerling, maar deze eerder bevordert, blijkt o.a. uit het getuigenis van een vrij goede leerling van 3 Gymnasium: „Mijn mening van Uw manier is, dat het wel leerzaam, maar misschien toch wel iets te moeilijk is. Men komt soms voor bepaalde problemen te staan, die in Kramer niet voorkomen. Men leert van deze manier wel zelfstandig werken en denken."

Het is ook interessant in dit citaat op te merken, dat deze leerling meent, dat zulk soort problemen in Kramer niet voorkomen. Zij komen daar wel degelijk in voor. Maar in de systematische leesmethode worden ze, juist door de systematiek, als zodanig scherper onder de aandacht gebracht. Dat is juist een voordeel van de systematiek.

Dezelfde gevolgtrekkingen kan men maken uit een ander getuigenis van een leerling van dezelfde klas: „Naar mijn mening moet je bij deze methode meer nadenken. Je moet zelf iets trachten te ontdekken, terwijl de oefeningen van Kramer meer een kwestie is van juiste woordkeuze.

Ik prefereer deze methode daarom dan ook dat ze directer toegepast is op de praktijk”.

Na de systematische leesmethode nam ik een proef met de systematische schrijfmethode. Ik stelde eerst een tiental oefeningen samen. Boven elke oefening stond een algemeen woord, b.v. water. De oefening bestond uit een aantal zinnen, waar meer concrete synoniemen van het boven staande woord moesten worden ingevuld, dus i.p.v. een water b.v. een meer, een ven. Deze oefeningen waren opklimmend in moeilijkheid, doordat het vereiste woordgebruik naar abstracter niveau steeg. Tot de moeilijkste behoorden woorden als: eigenwijs, eigenzinnig, eigendunkelijk, eigenge-reid; willoos, energieloos, onzelfstandig, besluiteloos, wispelturig, grillig, halfslachtig enz.

Daarna nam ik het vervolg van de tekst van Roland Holst, die ik ook bij het vorige experiment gebruikt had, en verving nu daarin een groot aantal woorden door meer abstracte (meer algemene). De leerlingen moesten dan deze woorden, die ik onderstreept had, vervangen door meer concrete, zodat zij de oorspronkelijke tekst reconstrueerden, of er althans iets gelijkwaardigs van maakten.

Het was duidelijk waarneembaar, dat de leerlingen op deze methode veel gunstiger reageerden dan op de vorige. Zij maakten met een zeker genoegen de oefeningen en toonden belangstelling bij de behandeling voor en na. Ook was er geen enkele inzinking te bespeuren. Tot aan het einde toe bleef de aandacht gelijkmatig, en ik had duidelijk het gevoel dat ik met deze methode gerust het hele trimester had kunnen doorgaan.

Het proefwerk werd normaal goed gemaakt; de verschillen tussen de leerlingen kwamen hierin normaal tot hun recht, met uitzondering van één leerling, een van de twee die bij de vorige methode eveneens faalden. Zij behaalde nu zowel voor het voorbereide als voor het onvorbereide gedeelte slechts $5\frac{1}{2}$. De andere van die twee leerlingen behaalde nu: $8\frac{1}{2}$ en 7—, waardoor zij op een voor haar normaal gemiddelde van $7\frac{1}{2}$ kwam.

De beoordeling door de leerlingen viel ook duidelijk ten gunste van deze methode uit.

In 3 Gymnasium waren er tien leerlingen die deze methode prettiger vonden dan die van Kramer, en 3 niet; 13 prettiger dan de leesmethode, 1 niet. 13 leerlingen vonden deze methode leerzamer dan die van Kramer, 1 niet; 10 vonden haar ook leerzamer dan de leesmethode, terwijl niemand een tegenovergesteld oordeel uitsprak. Verder was er nog 1 leerling die deze methode even prettig vond als die van Kramer, en een ander, die haar een vrij prettige methode vond, maar misschien iets te moeilijk.

In 3 H.B.S. vonden 11 leerlingen deze methode leerzamer dan die van Kramer, en geen het tegenovergestelde; 7 vonden haar leerzamer dan de leesmethode, 2 niet leerzamer. 8 vonden haar prettiger dan die van Kramer, 1 niet prettiger, 12 vonden haar prettiger dan de leesmethode en geen niet prettiger. 1 leerling deelde alleen maar mee dat hij deze methode over het algemeen prettig en leerzaam vond.

Het meest sprekende feit bij deze gelegenheid was misschien wel, dat de grootste helft van de klas eenvoudig vergeten had de beoordeling aan het proefwerk toe te voegen, zo sterk waren zij verdiept in hun opgaven.

Toch waren zij er over het algemeen wel op gebrand hun oordeel te geven. Twee leerlingen, die bemerkten hadden, dat zij het oordeel vergeten hadden, leverden dit later nog op een papiertje in; beiden oordeelden: prettiger en leerzamer dan Kramer en de leesmethode. (Deze twee moeten wij dus aan het bovengenoemde getal toevoegen.)

Dat ditzelfde feit zich bij 3 Gymnasium niet herhaald heeft, is te wijten aan mijn overmatige ijver om te zorgen, dat ik toch vooral van alle leerlingen een oordeel bekwam. Pas achteraf realiseerde ik mij, hoe veelzeggend dat verschijnsel in 3 H.B.S. geweest was.

Als derde proefneming op dit gebied probeerde ik de occasionele methode. Ik kon, zoals gezegd, deze proef niet meer nemen op 3 Gymnasium, en in 3 H.B.S. moest ik mij tevreden stellen met 2 lessen in de week; daar stond tegenover, dat ik er een gehele maand mee bezig kon blijven.

Ik nam eerst een tekst uit het boekje van Dr. L. M. van Dis, Dr. F. Jansonius en Dr. J. Naarding: *Taalbegrip en taalbeheersing*. Dit draagt wel als ondertitel: *Een synthetische leergang enz.* maar de methode die in dit boekje gevolgd wordt om taalbeheersing aan te kweken is zuiver analytisch, en bovendien occasioneel. Ik volgde daarbij getrouw de opgaven die het boekje stelde.

De belangstelling was gering en het viel mij moeilijk op deze wijze les te geven. Er waren wel opgaven bij die de leerlingen wat rustiger volbrachten, zoals zinsdelen benoemen, omdat ze dit soort opgaven uit vroegere lessen kenden. Ook wel omdat ze wat omvangrijker waren, zodat ze, zoals in het genoemde geval, eigenlijk bezig waren aan een spraak-kunstles, die in verband stond met een vroeger gevolgde systematische methode. Overigens gaven ze duidelijk te kennen, dat ze dit „iedere keer wat anders doen” rommelig vonden. Het waren immers brokjes spraak-kunstles, stijlles, leesles en lexicologie door elkaar. Dat al deze opgaven betrekking hadden op één tekst, scheen hier van weinig belang te zijn.

Daarom volgde ik bij een tweede tekst de occasionele methode consequenter. In het genoemde boekje is het n.l. zo, dat er nog een zekere systematiek in de opgaven steekt. De gehele tekst wordt b.v. eerst lexicologisch bestudeerd, daarna grammaticaal, dan stilistisch, dan naar de inhoud, en tussen door vindt men nog enige opgaven, die meer naar aanleiding van de tekst zijn gesteld dan gericht op de studie van de tekst zelf. Uit de opmerkingen van de leerlingen bleek mij, dat juist deze systematiek in de opgaven aan de gehele methode het boeiende element ontnam, n.l. de binding aan de tekst. De methode was dus wel occasioneel, maar miste de charme ervan, doordat zij dit niet consequent was.

Ik nam een fragment uit het leesboek, getiteld: „De prairie verdwijnt” van Kees Meekel. Ik ging nu zin voor zin met de leerlingen na, en stelde vragen overal waar ik maar iets opmerkte, dat de bespreking waard scheen. Zo behandelde ik ongeveer 10 regels per les.

Inderdaad was de belangstelling nu veel groter. Wel ontstond er een keer enige opschudding, toen ik naar aanleiding van een passage op de gedachte kwam nog iets te behandelen van een der vorige zinnen. Dit vonden de leerlingen bespottelijk. Het verwekte hilariteit en toen zich dit nog eens herhaalde, gaven zij onomwonden te kennen, dat dit indruiste

tegen al hun gevoelens. Wij waren hier immers inconsequent. Feitelijk deden wij hier iets dat wij bij de vorige tekst uit Taalbegrip en taalbeheersing telkens gedaan hadden. Dat dit nu belachelijk en verwerpelijk bleek, vond zijn oorzaak hierin, dat de leerlingen nu een consequentie in de methode zagen, en deze dan ook niet meer wilden prijsgeven. De consequentie in de methode was kennelijk juist dat wat hun daarin beviel en waardoor zij nu oplettender waren dan bij de behandeling van de vorige tekst.

De beoordelingen van de leerlingen weken deze keer af van mijn eigen ervaringen tijdens de lessen. Het viel ditmaal ook moeilijker duidelijk vast te stellen waar de voorkeur van de leerlingen naar toe ging. Voor vele leerlingen waren de proeven in het voorgaande trimester al dermate vervaagd in hun voorstelling, dat zij dit daar moeilijk mee vergelijken konden.

Ik ontving dus brokstukken van beoordeling en vergelijking, die wij kunnen rubriceren onder „beoordelingen van de occasionele methode in vergelijking met vroegere methoden”, en beoordelingen van de eerste tekst in vergelijking met de tweede tekst in deze zelfde proef van de occasionele methode.

Van enige leerlingen ontving ik geen oordeel; een leerling verklaarde dat het er voor hem weinig toe deed of wij nu de systematische of de occasionele methode volgden.

8 leerlingen vonden de occasionele methode prettiger en leerzamer dan de vroegere methoden;

2 leerlingen vonden haar leerzaam;

1 leerling vond haar prettig;

1 leerling vond haar de beste methode;

Daartegenover:

1 leerling vond deze methode minder prettig dan de voorgaande;

1 leerling vond haar zonder meer niet prettig;

2 leerlingen spraken zich duidelijk uit vóór de systematische methode.

De meningen waren dus verdeeld, maar als het op stemmen zou zijn aangekomen, zou de occasionele methode het waarschijnlijk gewonnen hebben. Hierbij moeten we bedenken, dat het onduidelijk was hoe de leerlingen bij hun vergelijking te werk gegaan waren. Sommigen hadden misschien alleen gedacht aan de methode van Kramer, anderen misschien alleen aan de systematische leesmethode of de systematische schrijfmethode. Als ik alles bijeen neem, kan ik uit dit resultaat niet voldoende duidelijk opmaken of de systematische dan wel de occasionele methode door de leerlingen het meest geapprecieerd werd.

De vergelijking tussen de methode die wij bij de eerste tekst en die welke we bij de tweede tekst gevolgd hadden, viel even onduidelijk uit ten gunste van een van beide.

4 leerlingen vonden die van de eerste tekst prettiger;

1 leerling vond die leerzamer;

1 leerling makkelijker;

1 leerling beter dan de andere methoden (van de tweede niet);

1 leerling eenvoudiger.

Daartegenover:

3 leerlingen vonden de methode van de tweede tekst prettiger;

- 3 leerlingen vonden die leerzamer;
- 2 vonden die beter;
- 1 leerling vond haar doeltreffender.

Er waren dus om zo te zeggen 8 adhesiebetuigingen voor de methode van „Taalbegrip en taalbeheersing” en 9 adhesiebetuigingen voor de consequente occasionele methode.

Hierbij moeten we bedenken, dat de tekst zowel als de vragen uit „Taalbegrip en taalbeheersing” aanmerkelijk makkelijker waren dan die wij daarna hanteerden. In het eerste geval viel er voor hen weinig nieuws te leren, in het tweede geval was alles minder bekend en vertrouwd. Het totale overzicht heeft dus weer weinig overtuigends. Enige getuigenissen afzonderlijk geven ons evenwel meer inzicht in de beoordeling van deze leerlingen.

Een meisje (a) gaf haar oordeel over de occasionele methode aldus: „Nuttiger, leerzamer en aangenamer. Omdat je nu wel moet opletten, en 't is veel afwisselender.”

Een ander (b) schreef: „Deze methode is prettiger en aangenamer en bovendien leerzamer omdat hierbij alles door elkaar gebruikt wordt en bij Kramer heb je dan hier weer een hoofdstuk over en dan daar weer over.”

In deze twee getuigenissen vinden we drie aspecten, die blijkbaar voor deze leerlingen aantrekkelijk waren:

1) Het unieke karakter van de leesstof. Dit maakt voor deze leerlingen het volgen van de les zinvol en onontbeerlijk.

2) Het afwisselend karakter van de leerstof. Daardoor is het niet zo vermoeiend er langer mee bezig te blijven.

3) Het synthetiserend karakter van de methode. Doordat zij verschillende aspecten van de taalstudie op eenzelfde tekst betreft, brengt deze methode voor de leerling deze verschillende aspecten met elkaar in verband. Een leerling die dit prettig vindt, is om zo te zeggen „existentialistisch” ingesteld. Blijkens de gegeven voorbeelden bestaan zulke leerlingen. Het meisje dat dit getuigenis gaf, behaalde ook bij een proefwerk over deze stof een cijfer dat bijna 2 punten hoger lag dan zij gewoonlijk behaalde; ook haar rangcijfer was bij deze gelegenheid veel gunstiger dan anders. Als wij haar rapportcijfers bekijken, kunnen wij daar niet anders uit afleiden, dan dat haar studie uitermate grillig verliep. Zij was een zwak-middelmatige leerlinge, de 15e van 25 leerlingen. Het enige vak waarin zij constant behoorlijk bleef, was: handtekenen (7). Het enige vak waarin zij constant zwak bleef, was: natuurkunde (5). De vakken algebra, meetkunde, Frans en Duits, waarin zij aanvankelijk zwak was (resp. 4, 6—, 6—, 6—) kreeg zij later goed onder de knie: cijfers resp. $6\frac{1}{2}$, 7, 7, 7. Daarentegen daalden b.v. Nederlands en staatsinrichting van 7 tot 5.

Twee andere getuigenissen waren van geheel andere aard.

Een jongen (a) schreef: „Ik vind deze methode niet zo prettig. Alles komt zo erg door elkaar. Je moet aan alles tegelijk denken. Maar daardoor is ze wel zeer leerzaam.”

Een meisje (d): „Dat verhaal over (1e tekst) was wel makkelijk, want daar kreeg je vragen bij. Maar bij dat verhaal van (2e tekst)

ging het allemaal zo door elkaar. Bij Kramer is alles veel overzichtelijker, dan kan je het later nakijken."

Deze leerlingen misten bij deze methode juist datgene wat haar van de systematische onderscheidt. Voor hen was studeren systematisch te werk gaan. Zij raakten bij de occasionele methode hun vaste lijn kwijt. De voorgaande getuigenissen waren van middelmatige leerlingen, deze van zeer goede.

Het verschil tussen deze leerlingen komt ook merkwaardig tot uiting in de taalvorm waarvan zij zich bedienen. De systematische leerlingen drukten zich uit in enkelvoudige zinnen, soms nevenschikkend verbonden. Zo maakten zij geen fouten in de zinsbouw, behalve: dan kan je etc. i.p.v. zodat je etc. De existentialistische, om ze zo maar eens te noemen, gebruikten de onderschikkende zinsbouw, en maakten dan beiden dezelfde fout, n.l. dat zij een tweede bijzin in de hoofdzin vorm zetten.

De jongen c, die de occasionele methode lastig vond omdat hij de systematiek erin miste, toonde er anderzijds toch ook waardering voor. Hij ervoer blijkbaar tegelijk, dat zijn moeite beloond werd, want hij noemde de methode „wel zeer leerzaam". Dit wijst op een vierde aspect van deze methode, dat eigenlijk het belangrijkste is en de doorslag moet geven. We zullen dit noemen:

4) het releverend karakter van de methode. Zij verleent als het ware relief aan de tekst, doordat zij opmerkzaam maakt.

Er was een leerlinge (e) die dit duidelijk ervaren had. Zij schreef: „Deze methode vind ik veel leerzamer. Bovendien ook prettiger. Deze methode brengt je meer het bewustzijn bij, dat lezen niet alleen maar wat „lezen" is, maar dat men alles goed in zich op moet nemen." (Wij merken op, dat deze leerlinge de tweede bijzin wel in de vereiste bijzin vorm schrijft.)

Enkele leerlingen spraken zich ook uit over het verschil in de methode bij de eerste en bij de tweede tekst.

Een leerling (f) schreef: „De eerste methode vond ik eenvoudiger omdat je door de volgorde precies wist wat er gevraagd werd, de tweede methode vond ik doeltreffender omdat dan volgens de tekst een algemene herhaling plaats vindt." Deze uitspraak is merkwaardig. In het eerste deel toont hij waardering voor de methode die wij bij de eerste tekst gevolgd hadden, en die we gemakshalve „methode-Van Dis" zullen noemen; deze waardering geldt het feit, dat de „methode-Van Dis" nog enigszins systematisch was. In het tweede deel toont hij waardering voor de zuiver occasionele methode juist omdat zij niet systematisch was. Met zijn formulering van „een algemene herhaling volgens de tekst" doelt hij klaarblijkelijk op het synthetiserend karakter van de methode. Deze paradoxale uitspraak is toch wel verklaarbaar, als men bedenkt, dat deze leerling wel 4 of 5 jaar ouder was dan de gemiddelde leerling van zijn klas. Met „eenvoudiger" wil hij aangeven, dat hij systematiek beschouwt als een deugdelijk en prettig hulpmiddel voor de studie; maar met „doeltreffender" wil hij zeggen, dat hij rijp genoeg is om te beseffen, dat het uiteindelijk toch gaat om begrip van de concrete tekst; hij is reeds voldoende „existentialistisch" ingesteld om daar waardering voor te hebben. Dit was het enige getuigenis in deze geest.

Daartegenover ontving ik wel enige tegenovergestelde waarderingen.

Een leerling (g) schreef: „Zeer leerzaam maar heel moeilijk te volgen

vooral laatste gedeelte, tekstverklaring uit het boek (2e tekst) 't andere (1e tekst) lijkt me beter." Deze leerling prefereerde dus de methode-Van Dis, omdat die in dit concrete geval minder moeilijk was. Misschien bedoelde hij in feite hetzelfde als de volgende leerlingen.

Een leerling (h) schreef: „Het stuk (1e tekst) was een prettige en leerzame methode. Hier werd niet alles door elkaar gegooid zoals dat van (2e tekst), hoewel deze wel leerzaam was." Deze leerling prefereerde dus de methode-Van Dis voorzover ze nog systematisch was. In dezelfde geest schreef leerling (i): „Deze methode, vooral de eerste (1e tekst), vind ik prettiger en leerzamer dan de voorafgaande. Die over (2e tekst) leert niet gemakkelijk doordat er erg veel door elkaar staat."

Zo ook leerlinge (j): „De methode is wel goed maar als je proefwerk maakt, haal je toch maar onvoldoendes. De eerste methode (1e tekst) vind ik beter als de tweede omdat in die tweede alles zo vreselijk door elkaar heenloopt. De eerste is veel regelmatiger, en je kon hier nog wat bij opschrijven maar bij de ander kan je zowat geen aantekeningen maken."

Uit al deze getuigenissen kunnen wij toch wel een belangrijke conclusie trekken, die mijn eigen ervaringen bij deze proef kan verklaren. Al deze getuigenissen erkennen de waarde van de occasionele methode, maar het loslaten van de systematiek stelt eisen waaraan de meesten slechts met moeite kunnen voldoen. De konsekwente occasionele methode bij de tweede tekst eiste dus al hun aandacht, vergde een intense concentratie. Dit moet het verschijnsel geweest zijn dat ik opmerkte.

Ook blijkt uit deze getuigenissen dus duidelijk, dat de systematiek voor de meeste leerlingen veel betekent; zij hangen eraan. Systematiek is voor de meesten een belangrijk, schier onontbeerlijk element in de methode van studeren. Men zou dus van de leerlingen te veel vergen, wanneer men de konsekwente occasionele methode altijd wilde doorvoeren. Men kan haar met goed succes toepassen en ook blijven volgen, als de te verwerken stof daarin niet te moeilijk is. Dan is zij zelfs te prefereren boven de systematische leesmethode. Wordt echter de stof moeilijker, zoals wanneer nieuwe begrippen moeten verworven worden, dan zal de systematische methode de aangewezen weg zijn, omdat zij gelegenheid geeft tot volledige en veelzijdige concentratie op het nieuwe begrip.

Zo kom ik aan het einde van deze proeven met verschillende methoden tot de bevinding, dat de drie methoden die ik hier besproken heb, alle wel hun eigen waarde hebben, maar niet gelijkwaardig zijn. Ze zullen beurtelings gevolgd moeten worden bij die onderdelen van het schoolprogramma waarvoor zij het meest geëigend zijn.

Wanneer men de leerlingen nieuwe begrippen wil bijbrengen, zal men daarvoor het best de systematische leesmethode kunnen volgen. Het wordt de leerlingen echter te machtig, en het zou ook niet tot werkelijke taalbeheersing leiden, wanneer men aldoor maar zou voortgaan met het bijbrengen van nieuwe begrippen. Zodra dus iets nieuws is bijgebracht langs de weg van de systematische leesmethode, zal de leerling dit practisch moeten leren beheersen.

Om de passieve beheersing ervan bij te brengen zal men dan het best de konsekwente occasionele methode volgen; om de actieve beheersing ervan aan te kweken, zal men het best de systematische schrijfmethode volgen. Deze laatste kan met de systematische leesmethode een systema-

tisch geheel vormen, hetgeen natuurlijk wenselijk is. De lessen waarin de occasionele leesmethode gevolgd wordt, zullen altijd een afzonderlijke cursus blijven, die men slechts van tijd tot tijd, wanneer de gelegenheid zich voordoet, in verband zal kunnen brengen met het systematisch behandelde.

In dit geheel zal men de ruimste plaats moeten gunnen aan de systematische schrijfmethode, omdat dit de enige is waartegen geen bedenkingen worden ingebracht en omdat de leerlingen deze het langst kunnen volhouden zonder dat hun aandacht verslapt.

E. Samenvatting van de bevindingen inzake de methodiek van de stijlleer.

Na een overzicht verkregen te hebben van de in gebruik zijnde stijlboeken en de daarin gevolgde methoden, en na mij op de hoogte gesteld te hebben van de meningen van leraren, heb ik bijzonder veel plaats ingeruimd voor het onderzoek van het opstel. Dit heb ik gedaan om te weten te komen of het verantwoord is, het opstel te beschouwen als concreet doel van de stijlcursus, en om mij ervan te gewissen, of het opstel kon dienen als betrouwbaar uitgangspunt om te zoeken naar verdere richtlijnen voor de methodiek van de stijlleer.

Al zijn de gegevens die ik verwerkt heb, beperkt en van tal van betrekkelijkheidsfactoren afhankelijk, en kunnen wij daarom het hier gevonden nog niet afdoende bewezen achten, mijn bevindingen zijn toch wel van dien aard, dat wij daarin belangrijke aanwijzingen kunnen zien om het probleem van de stijlmethodiek nader tot oplossing te brengen.

In een globaal onderzoek van de opstellen van een gehele school, bevestigd door een tweede onderzoek, kwam ik tot de bevinding, dat het opstel een vrij betrouwbaar middel is om het actieve taalvermogen van de leerlingen te toetsen en enige andere aspecten van deze leerlingen te leren kennen. Op grond daarvan kon ik het als verantwoord beschouwen, het opstel te nemen als concreet doel van de stijlcursus, als werkstuk n.l. waarin het actieve taalvermogen van de leerling tot volledige ontplooiing komt.

Bij wijze van samenvatting geef ik hier een overzicht van de gevonden argumenten die er voor pleiten, dat het opstel inderdaad een betrouwbaar gegeven is om het taalvermogen van de leerling te toetsen:

1. 43 Leraren die hierover ondervraagd zijn, bevestigen dit allen (impliciet of expliciet) op grond van hun ervaringen. (Dit kunnen we onder een zeker voorbehoud zeggen, zie blz. 82.)
2. Een vergelijking van 154 opstellen, verdeeld over alle klassen van een lyceum, brengt aan het licht, dat men daarin het verloop van de taalontwikkeling der leerlingen kan volgen. (zie blz. 103.)
3. Er is een tamelijk constante verhouding vast te stellen tussen twee aspecten van geslaagde opstellen (fouten en niveau) enerzijds en de algemene kwalificatie van de leerling anderzijds. (Kennelijk een symptoom van het verband tussen taalvermogen en algemene kwalificatie van de leerling. Zie blz. 148 en 175.)
4. Een vergelijking van 132 opstellen, verdeeld over twee klassen van het St. Werenfriduslyceum en vier klassen van het Westfries Lyceum,

- brengt opnieuw aan het licht, dat men het verloop van de taalontwik-
ling der leerlingen daarin kan volgen. (Zie blz. 165.)
5. Bij een nader onderzoek van 20 slechte opstellen, blijkt dat hier de verhoudingen tussen de constante maatstaven en de algemene kwalificatie niet normaal is. (Kennelijk een symptoom van een niet normale verhouding tussen taalontwikkeling en de ontwikkeling op andere gebieden. Zie blz. 181.)
 6. a. In 45 opstellen, verdeeld over 3 klassen, worden de zinsvormen zo gehanteerd, dat men daarin een ontwikkeling naar een meer gecompliceerde en meer gevarieerde zinsbouw als normaal kan zien. (Symptoom van wat we in de taalontwikkeling in de drie laagste klassen als waarschijnlijk veronderstellen. Zie blz. 188.)
 - b. In het gebruik der zinsvormen in deze opstellen kan men de verschillen in taalontwikkeling tussen deze klassen (het achterblijven van de tweede klas) weerspiegeld vinden. (Zie blz. 189.)

Bovendien kon ik daarom het opstel beschouwen als een betrouwbaar gegeven om eruit af te lezen, wat in een stijlcursus in acht genomen dient te worden. Ik stelde daarom een nader onderzoek in naar de beste opstellen van de school, alle opstellen van een klas (V gymnasium) en vergeleek verder nog gegevens van opstellen met andere gegevens.

Zo vond ik, dat oefeningen in lexicologie en in denkend lezen zeer bijzondere aandacht verdienen, als men de leerlingen tot goede resultaten in de actieve taalbeheersing wil voeren.

Ik vond, dat de gevolgde onvolmaakt-systematische methode in de stijl-leer redelijk goed voldeed (blz. 142); dat de gevolgde onvolmaakt-systematische methode in de spraakkunst iets minder goed voldeed, daar er lacunes bleven in de actieve beheersing van het taalsysteem (blz. 151). Om betere resultaten te bereiken, zou het nodig zijn in de spraakkunstlessen meer aandacht te besteden aan oefeningen in het actief beheersen van het taalsysteem.

Meer taalonderricht in de hogere klassen bleek gewenst; aanschouwelijkheid kon goed aangeleerd worden maar bleef een betrekkelijke rol spelen. (Dit laatste stemt overeen met de theorie van Langeveld, *Taal en Denken*, blz. 102).

Er waren aanwijzingen om te veronderstellen dat gedetailleerde tekstverklaring de ontwikkeling van het stelvermogen gunstig beïnvloedt. (blz. 215.)

De bestudering van de in gebruik zijnde schoolboeken en de kennis-making met de meningen van leraren hadden mij geleerd, dat op dit moment twee kwesties bijzonder aan de orde waren, en dringend om een oplossing vroegen, n.l. de vraag of de systematische dan wel de occasionele methode gevolgd dient te worden; en de vraag in hoeverre de onderscheiding actief-passief taalvermogen bij de methode in acht genomen dient te worden. Deze kwesties hadden dan ook mijn bijzondere belangstelling. Nu wil ik tot een practisch besluit komen. De bestudering van deze kwestie heeft mij n.l. verscheidene redenen aan de hand gedaan om het wenselijk te achten, dat wij, speciaal voor de ontwikkeling van het actieve taalvermogen, een zuiver systematische methode volgen.

Er zijn de volgende redenen om de oefeningen in het ontwikkelen van

het actief taalvermogen methodisch te onderscheiden van die ter ontwikkeling van het passief taalvermogen:

1) De overweging, dat er tussen deze twee aspecten van het taalvermogen een diepgaand verschil bestaat, zoals ik dit heb uiteengezet in E § 2 blz. 203.

2) Van de 32 leraren, die op grond van hun onderwijservaring hun mening geven over de ontwikkeling van deze aspecten van het taalvermogen, zijn er slechts 4 die menen dat deze beide aspecten zich gelijkelijk (parallel) ontwikkelen, terwijl van de 28 andere, 18 leraren de bevinding mededelen, dat het actief en het passief taalvermogen zich bij hun leerlingen geheel verschillend ontwikkelen, en 10 leraren een sterkere ontwikkeling van een van beide vermogens vaststellen.

3) C. F. P. Stutterheim, die op dit gebied als een bijzondere autoriteit kan gelden, deelt in Taalbeschouwing en taalbeheersing blz. 88 mede, dat zijn ervaringen erop wijzen, dat actieve en passieve taalbeheersing niet bijzonder van elkaar afhankelijk zijn. (Zie citaat, blz. 210.)

4) Ik constateer, dat systematisch gegeven grammaticaal onderwijs, dat zich overwegend richt op de passieve grammaticabeheersing tot niet geheel bevredigende resultaten voerde in de actieve taalbeheersing. (vgl. blz. 151.)

5) Uit de grafieken van de tekstinterpretatie bleek, dat deze nergens overeenstemden met die van de opstellen, zodat ik hieruit kon opmaken, dat de situatie van de passieve taalbeheersing bij onze leerlingen geheel anders was dan die van de actieve taalbeheersing. (Zie blz. 96 en 210.)

6) Ook uit de vergelijking van de beste individuele prestaties bleek, dat er bij de betreffende leerlingen aanmerkelijke verschillen te constateren waren tussen hun vermogen om opstellen te schrijven en hun vermogen om details van een tekst te verklaren. (Zie blz. 211-215.)

7) Bij het onderzoek naar de woordenkennis bleek, dat er bij de leerlingen geen constante verhouding op te merken was tussen de actieve en de passieve woordenkennis, en bovendien dat bij verscheidene leerlingen een duidelijk verschil tussen actieve en passieve woordenkennis waarneembaar was. (Zie blz. 216 en 220.)

8) Bij verdere vergelijking van de prestaties op het gebied van opstellen maken, tekstverklaren, passieve woordenkennis en actieve woordenkennis, bleek dat slechts bij $27\frac{1}{2}\%$ de prestaties op deze gebieden overeenstemden. (Zie blz. 221.)

Samenvattend kan ik dus zeggen: gezien de aard van deze aspecten van het taalvermogen en gezien de betrekkelijke onafhankelijkheid waarmede zij zich in de praktijk ontwikkelen, verdienen zij methodisch afzonderlijke aandacht.

Ten aanzien van de systematische methode zijn mijn bevindingen de volgende:

1. Van de ondervraagde leraren die tevreden waren over de bestaande stijlboekjes, volgden er evenveel de systematische methode tot hun tevredenheid als de occasionele. (blz. 71.)

2. Bij de vraag naar voorkeur voor een bepaalde methode, bleken er evenveel leraren aan de systematische methode de voorkeur te geven als aan de occasionele. (blz. 83.)

3. De leraren die de voorkeur gaven aan de systematische methode,

leverden daarbij veel krachtiger argumenten dan de andere. (blz. 85.)

4. Verreweg de meeste der ondervraagde leraren (23 tegen 13) wensten logische verantwoording van de stijl leer in de les. (blz. 88.)

5. Van de fouten die in de 5e klas Gymnasium gemaakt waren, bleken verreweg de meeste te behoren tot het terrein der lexicologie, die volgens de occasionele methode onderwezen was, en minder tot het terrein van de spraakkunst en de stijl leer, die volgens de systematische methode onderwezen waren. (blz. 197.)

6. De resultaten van een onderwijs dat volgens een (onvolmaakt)-systematische methode gegeven was, bleken bevredigend, niet voortreffelijk. (blz. 142 en 143.)

7. Bij proefnemingen met verschillende methoden, bleek, dat de systematische schrijfmethode de enige was waartegen geen bedenkingen werden ingebracht en dat de leerlingen deze het langst konden volhouden zonder dat hun aandacht verslapt. (blz. 232.)

8. Als wij teruggaan tot de klassieke Retorica, waaruit de stijl leer is voortgekomen, vinden wij bij Quintilianus een systematische behandeling van methodische richtlijnen. (blz. 19.)

9. Als wij niet verder teruggaan dan tot de tijd waarin de Nederlandse stijl leer geboren is, zien wij, dat zij zich wederom als een systeem ontwikkelde. (blz. 23-24.)

Eerst onder invloed van de Romantiek, en met name door het individualisme van de Nieuwe School, geraakte de systematische methodiek in onbruik. En juist van die tijd af dateren de klachten over de verwarring in het stijl onderwijs en de onbevredigende resultaten ervan, ondanks de waardevolle aanwinsten van de moderne taalkunde en stijl studie. (blz. 32.)

Deze bevindingen hebben misschien minder bewijskracht dan die omtrent de voorgaande kwestie, maar wij kunnen er wel uit opmaken, dat er behoefte bestaat aan een logisch doordachte methode, dat er reden bestaat om aan te nemen, dat zo'n systematische methode minstens zo doeltreffend zal zijn als de occasionele; dat er zelfs reden bestaat om te veronderstellen, dat zij doeltreffender zal werken (no. 3, 5 en 6) vooral, wanneer zij wordt gevolgd om het actieve taalvermogen te ontwikkelen. (no. 7)

Wanneer wij daarbij bedenken:

dat er nu (anno 1958) wel veel boeken van allerlei richtingen in gebruik zijn, maar dat geen enkel daarvan een consequent doordachte systematische methode volgt;

dat zowel voor de systematische als voor de occasionele methode een doordachte synthese van de stijl leer nodig is, hetzij als uiteindelijke bekroning van het onderwijs, hetzij als uitgangspunt daarvan;

dat zelfs degenen die zich willen blijven beperken tot de concrete taalverschijnselen en weinig waarde toekennen aan algemene begrippen en regels, toch een doordachte synthese als een soort instrumentarium nodig hebben;

en dat van de ondervraagde leraren de helft niet tevreden was met de bestaande stijl boekjes,
dan mogen wij concluderen, dat het voor het onderwijs dienstig zou zijn, wanneer een ontwerp werd opgesteld van een consequent doordachte, lo-

gisch verantwoorde, systematische methodiek om de stijl leer te onderwijzen ter ontwikkeling van het actief taalvermogen.

Pas wanneer volgens zo'n ontwerp de stijl leer enige tijd op deugdelijke wijze onderwezen is, zal empirisch het afdoende bewijs geleverd kunnen worden, dat deze methode de gewenste doeltreffendheid bezit.

BIJLAGEN.

Opstel 1a.

Ik reed door de Bentheimerstraat een stukje buiten Oldenzaal. Het was mooi weer en de vogels sjirpten in de bomen.

In de verte zag ik een auto aankomen die over de weg slingerde. Ik dacht: dat gaat niet goed. Ik zal maar van mijn fiets afstappen. En ik stapte af en ging aan de kant staan. Een goeie 50 meter voor mij reed een man. Deze fietste door. Juist op het ogenblik dat de auto en de fietser elkaar passeerden, week de auto naar rechts uit. Deze greep de fietser, die op slag gedood werd. De chauffeur trok er zich niets van aan en reed door. Ik probeerde hem tot stoppen te manen maar dat hielp niet. Daarom nam ik het nummer van de auto op. Even verder op was een telefooncel en ik belde, de politie en Dokter. Die verschenen spoedig ter plaatse, aldus een getuige, die het ongeluk heeft zien gebeuren. Later deelde men mee, dat de man op slag gedood werd, Vader van zeven kinderen was, en van plan was om zijn zoon in Oldenzaal van het station te halen, daar die het huwelijk van zijn dochter uit de Lutte in zou zegenen.

De chauffeur die het ongeluk veroorzaakte was dronken van een bruiloft weggelopen na een ruzie.

Hij werd in Oldenzaal aangehouden door de politie en de rechtbank veroordeelde hem tot twee jaar gevangenisstraf plus onderhouding van het gezin van de man.

Opstel 1b.

Ongeveer twee weken geleden zat ik bij een vriendin van me gezellig over koetjes en kalfjes te praten. Zij was de vierde van het gezin de Groen. Tini het oudste meisje zou over 5 dagen gaan trouwen. Dan volgde Hans van 24, Jan van 16, en mijn vriendin van 13, daarna volgden er nog 3 kleintjes een tweeling van 8, en een jongetje van 5 jaar. Het gezin de Groen bestond dus uit: vader, moeder en 7 kinderen. Hans nu was 1½ jaar geleden priester gewijd. Vader de Groen was vanmorgen om half negen met de fiets van ons kleine dorpje De Lutte naar het station te Oldenzaal vertrokken. Hij zou Hans van de trein halen, die het huwelijk van zijn dochter Tini zou inzegenen. Tegen 4 uur zouden ze thuis zijn. Maar om 5 uur, nog niemand! Het werd half 6, 6 uur en Moeder de Groen stelde voor het station in Oldenzaal op te bellen! Ze begon werkelijk ongerust te worden! Maar Jan stelde haar gerust, hoewel het op zijn gezicht stond te lezen, dat hij zelf ook verre van gerust was. Toen ik, zoals afgesproken, om half 8 Hans zou begroeten, werd ik van 't schrikwekkende nieuws op de hoogte gesteld! Ik schrok niet weinig!

Uiteindelijk belde Mevrouw toch het station in Oldenzaal op. Ze gaf nauwkeurig het signalement van haar man op. Maar het resultaat was gering. Wel hadden ze, zoals Mevrouw ook vroeg, een nog jonge priester

uit de helemaal niet drukke trein zien komen! Het signalement klopte met dat van Mevrouw! Maar nu haar man! Het kon natuurlijk zijn, dat de mensen van het station hem niet hadden opgemerkt. Maar waar bleven ze dan, haar man en haar zoon! Plotseling rinkelde de telefoon! Het politiebureau van het nabijgelegen dorp! Wij zagen Mevrouw verbleken, haar een stamelend, met verstikte stem een: „dank u wel”, zeggen, daarna barstte zij in snikken uit! Toen zij later met horten en stoten het verhaal aan ons vertelde, —————

Opstel IIa

Een droevig ongeluk.

Als je zo de krant eens nagaat, wat gebeuren er dan tegenwoordig veel ongelukken. Zoals dit geval dat dicht bij Oldenzaal gebeurde. Een dronken autorijder reed een vader van zeven kinderen over, die meteen dood was. De vader had een zoon bij zich die priester was, en die de volgende morgen het huwelijk van z'n dochter zou inzegenen. Maar ja, de vader was dood, de bruiloft zou niet doorgaan, alleen door de schuld van de dronken autorijder.

En dan de moeder die met haar zeven kinderen overblijft. Wie zal voor haar het geld verdienen, nu de vader er niet meer is?

Zij moet nu voor allemaal tegelijk vader en moeder zijn, en naar men zegt, is dat heus niet zo gemakkelijk.

De dochter die morgen zou gaan trouwen, maar die nu misschien wel een hele poos zal moeten wachten, omdat waarschijnlijk het geld voor de bruiloft nu voor de begrafenis is. Hoelang zou ze er samen met haar verloofde voor gespaard hebben, want ik geloof niet dat haar vader zo'n kapitalist was om dat allemaal zelf te betalen. Nu alles weg, alleen door de schuld van die dronken autorijder.

De priesterzoon, die met z'n vader meekwam, het ongeluk zag gebeuren, en die in plaats van het huwelijk van z'n zuster in te zegenen, de begrafenis zal opdragen.

De andere kinderen, misschien zijn er nog wel kleintjes bij die hun hele leven zonder vader zijn. De groteren die nu misschien van school afmoeten en gaan verdienen. Misschien wel een baantje dat slecht betaalt, want ze hebben immers geen diploma's! En dat alles weer door de schuld van de dronken autorijder.

Maar wat zal er met hem gebeuren? Hij kwam dronken van een bruiloft terug, waar hij ruzie had gemaakt. Prettig, om zo iemand op de bruiloft te hebben.

Maar hij zal verantwoording moeten afleggen voor de rechtbank. En de vonnissen zijn meestal niet mis in geval van dronkenschap. In ieder geval wordt zijn rijbewijs ingetrokken en er zal ook nog wel gevangenisstraf voor hem opzitten.

Maar hij is misschien zelf ook vader, heeft misschien zelf ook wel zes of zeven kinderen. En hij zal nog wel een grote schadevergoeding moeten betalen. Z'n auto, hoe zou die eruit zien. Die zal ook wel opgeknapt moeten worden. En dit alles zou niet gebeurd zijn, als de man niet dronken was geweest. Maar ja?

Opstel IIb.

Een droevig ongeluk.

Er wordt bij de familie H. gebeld. Mevrouw H. doet open en tot haar schrik ziet ze dat er een politie voor haar neus staat. Er zal toch niets gebeurd zijn. „Dag Mevr.,” zegt de politie en hij deelt haar voorzichtig het droevige nieuws mede dat haar man door een auto is aangereden. Ze wordt bleek maar houdt zich goed. Vlug trekt ze haar mantel aan, zegt tot Annie het dienstmeisje dat ze even op de kinderen moet passen, en gaat met hem mee.

De politie zet de motor aan. Allerlei gedachten dwarrelen door haar hoofd. Als hij maar niet dood is want haar man haalde juist haar priesterzoon af. Deze zou overmorgen het huwelijk van haar dochter inzegenen. Eindelijk stoppen ze voor het ziekenhuis. Mevr. stapt uit de auto en doet de deur van het ziekenhuis open. „Zuster, kunt U zeggen waar men. H. ligt?” „No. 55”, zegt ze. 52, 53, 54, ja 55. Mevr. H. klopt aan de deur en loopt naar binnen. Ach is dat haar man die daar ligt? Zo wit en akelig ziet hij eruit. Verband om zijn hoofd en armen. Een zuster staat erbij. Herman, haar man doet langzaam zijn ogen open en glimlacht flauw.

„Ik wil mijn zoon hebben,” zegt hij moeilijk. Meteen gaat Mevr. even weg en haalt haar zoon die inmiddels is aangekomen. Hij hoort zijn biecht en dient hem de sacramenten der stervenden toe. Dan worden alle kinderen geroepen. Ze nemen afscheid van hun vader die nu zal gaan sterven want dokter zegt dat er geen hoop meer is dat hij nog beter wordt. Langzaam maar zeker gaat hij achteruit. Zuster houdt zijn pols vast. Jan, de priesterzoon steunt hem en mevr. H. zit daar naast het bed van haar stervende man. Wat zal zij moeten doen zonder haar man. De jongste is pas 5 jaar. Haar dochter zal natuurlijk niet kunnen trouwen. Ze hadden hun huis pas helemaal voor elkaar. Plotseling zegt haar man: „Wees niet bedroefd, ik ik ga. . . naar een beter leven. Kinderen help jullie moeder.” Met veel inspanning heeft hij het gezegd. Nu sterft hij in de armen van zijn priesterzoon.

De volgende dagen zijn moeilijk voor de kinderen en moeder. Iedere avond bidden ze het rozenhoedje in het ziekenhuis. De derde dag wordt hij begraven. Zijn zoon draagt de requiemmis op.

Opstel IIc.

Een dodelijk ongeval.

Op de Bentheimerstraat reed een auto een fietser aan, die op weg was van de Lutte naar het station van Oldenzaal. De fietser werd op slag gedood. De fietser was vader van 7 kinderen. Hij wilde zijn priesterzoon afhalen, die het huwelijk zou inzegenen van zijn dochter. De automobilist was in staat van dronkenschap. Hij kwam van 'n bruiloft en was met ruzie daar weggegaan. De auto kwam met grote snelheid van de richting Oldenzaal. Hij wilde een voor hem rijdende wagen voorbijgaan, maar ging daarvoor te ver naar links, waardoor de fietser werd geraakt en van zijn fiets werd gesmakt. De gevolgen waren ontzettend zoals boven is vermeld. De auto, een volkswagen, kwam tegen een boom tot stilstand. De voorkant van de auto was geheel in elkaar gedeukt. De chauffeur bekwam weinig

letsel, een paar schrammen en schaafwonden. De fiets was een eind verderop geslingerd. De wielen en stangen waren in elkaar gewrongen en verbogen. Hier en daar verspreid lagen kleine onderdeeljes, zoals de fietslamp, de bel en 'n trapper. De politie was direct ter plaatse. De chauffeur werd verhoord. De auto werd helemaal onderzocht, de remmen, de stuurinrichting en alles. Later is de auto weggesleept en in beslag genomen. De dode is voorlopig naar het ziekenhuis in Oldenzaal vervoerd.

Opstel IId.

Een droevig ongeluk.

Het was ongeveer 7.15 dat vader B. op de fiets stapte en naar Oldenzaal reed om zijn priesterzoon af te halen die om half acht arriveerde. Vrolijk gehumeerd stapte hij op zijn fiets. Zijn gedachten waren vol over de komende dingen die vandaag zouden gebeuren. Wat voelde hij zich gelukkig dat zijn eigen zoon zijn dochter mocht inzegenen in het huwelijk. Hij was pas priester gewijd en een van de allereerste die hij inzegende. Het was nog niet zo druk op straat. Alleen de vogels zongen hun hoogste lied. De dauw trok op en de zon begon al warmte te geven. Dat beloofde een mooie dag te worden. Rik, rik, rikketikketik, wat was dat nu weer. Vader stapte van zijn fiets af en er bleek dat een draadje van zijn licht los was en zo tegen de spaken elke keer kwam. Zo dacht hij dat is weer hersteld en verder ging het weer.

„Niet waar.”

„Wel.”

„Niet,” zo ging het maar door. Er was een hevige ruzie gekomen. Het was bruiloft en het feest liep ten einde toen die ruzie was gekomen. Het ging tegenover twee mannen. De een was smooordronken en de ander had er ook al een paar op. De ruzie werd zo hevig dat het bijna helemaal stil was in de zaal en iedereen gespannen naar die twee keek. Opeens liep de een naar een glaasje toe pakte die en smeed het de zaal in. Toen was de ruzie pas goed begonnen die ander gooide weer terug. De anderen waren te bang om iets te doen. Toen de waard binnenkwam en de smooordronken man met heleveel kabaal in een stoel in de keuken geplaatst had. De waard ging weer weg en toen stond hij op liep de deur uit en stapte in de auto waar hij al slingerend over de weg heen reed. Hij moest aan het eind van de Bentheimerstraat wezen, met een ruk gooide hij zijn stuur om lette op geen verkeer en piepende achter hem hoorde hij de remmen van zijn achterbuurman en keek zodoende uit het achterraampje en lette niet op het verkeer voor hem, en Boem hij reed zo tegen het rijwiel aan dat voor hem reed. Gierend stopte hij. Het ongeluk was gebeurd. Direct stonden er een heleboel mensen er om heen en het verkeer werd gestremd. Het bloed vloeide naar alle kanten. Daar was een politie. De zette de mensen op zij De dokter en priester waren onderhand opgebeld De politie vroeg wie of die man kende Niemand kon hem Er werd gauw door de E.H.B.O. een snelverband gelegd op de ergste wonden en de knellen kleren losgemaakt Op het station wachtte nog steeds Jan B. en ging maar de straat op misschien stond vader daar wel Toen viel zijn oog op een hele groep mensen. Meteen omklemde om zijn hart een grote angst zou vader het zijn. Hij holde er naar toe. Dringde zich door de massa heen, en ja het was

vader. Het leek wel of hij in 't niet wegzonk. Hij stond daar met een stervende vader naast hem. De politie kwam naar hem toe en vroeg: „Kent u hem” „Ja, het is mijn vader”. Daar kwam de ziekenauto aan. Vader was al bediend, want zij vonden een rozenkrans in zijn zak. Vader ging de auto in en Jan ging vanzelf mee. Onderweg is hij gestorven. Praten kon vader niet meer, maar toen hij tot bezinning was . . .

Opstel IIe.

Een droevig gebeuren.

„Zeg heb je het al gehoord, wat er gisteravond gebeurd is in de Bentheimerstraat?”

„Nee, wat nu weer, vorige week werd meneer Breedhorst daar ook al gedood door onvoorzichtig oversteken, dat was ook erg hè?”

„Ja, maar dit is nog veel verschrikkelijker, moet je horen.”

„Die mijnheer Jansen, weet je wel, die in de Lutte woont, heeft gisteravond een vreselijk ongeluk gehad, hij was op weg om zijn priesterzoon Jan te halen om de volgende dag het huwelijk van zijn oudste dochter in te zegenen, en toen vlak bij het huis van de winkelier gebeurde het, met veel geraas kwam een auto de hoek om, slingerend van de ene kant naar de andere, mijnheer Jansen moet het niet op tijd hebben opgemerkt, want toen de auto op hem af slingerde, was hij te verbouwereerd om nog uit te wijken, hij werd meters meegesleurd, de chauffeur had niets in de gaten want hij was zeer onder invloed van sterke drank, todat de wagen tegen een trottoir tot stilstand kwam, de chauffeur stapte er uit en waggelde, zelfs niet wetend wat hij deed, verder. Toen omstreeks half 2 de nachtwaker zijn ronde deed zag hij het vreemde geval, hij liep er dadelijk heen en zag dat het lichaam van de man verwrongen zat tussen trottoirband en wiel van de auto, hij haalde de man ertussen uit, maar de levensgeesten waren reeds geweken. Hij belde bij het dichtstbijzijnde huis de politie op en die kwam toen direct daarna aan, een dokter werd erbij gehaald, er werd gewerkt met stilzwijgen, af en toe fluisterde de dokter iets tegen zijn assistenten. Toen werd de brancard uit de ziekenwagen gehaald en de verongelukte werd erop gelegd en ging de wagen in, snel werd hij naar het St. Antoniusziekenhuis gebracht en de politie stelde een nauwkeurig onderzoek in, wat tot noch toe niets opleverde.

’s Morgens omstreeks half 8 kwam een man naar het politiebureau, hij zag er goor uit, hij wachtte niet eens totdat de agent iets vroeg, maar riep „Waar is mijn auto, ik heb er gisteravond nog in gereden en nu is hij weg.” Daar ging de agent een lichtje op, o ja in de Bentheimerstraat was een auto tegen een fietser opgevlogen, dat was hem misschien. „Welk nummer had uw wagen?” „Gx14408” De agent keek in zijn boekje en daar stond het: „auto gevonden, half 2, waaronder man, die doodgereden was no Gx14408.”

„Gaat u maar eens mee meneertje.” „Waarheen, waarheen schreeuwde de man. „Dat zul je wel zien.” De agent kende geen pardon en nam de man mee naar de commissaris. Deze onderwierp de man aan een scherp verhoor. Alles klopte. Het bleek dat de man de vorige avond naar een bruiloft was geweest, hij had iets teveel gedronken en had grote ruzie gehad en het gevolg was dat de man weggegaan was en toen gebeurde het.

„Ja, ja wat vreselijk hè, dat had die dronken vent ook nooit gedacht hè?”
„En nu, in de Lutte bidt een droevige familie stil voor hun vader, die het slachtoffer was geworden van een noodlottig ongeval.”

Opstel VIa.

Zo niet God, doch een engel of een mens deze wereld, als uiting van zijn bijna oneindige liefde, tot „zijn” had gebracht, zeker zou de mens dan niet de genade, het voorrecht, bezitten, te kunnen sterven.

Ieder ander had de mens, in zijn liefde, een onsterfelijk leven op aarde gegeven; God echter in Zijn liefde, schonk hem een poort tot Zijn Eeuwig Leven.

Wij stoffelijke mensen denken aan de dood als aan het einde van alles, een sprong in het ravijn met een val tot in het niets.

Het is waar: wie niet kan geloven in de goedheid en de liefde van een oneindig volmaakt goede en liefdevolle God, die kan het moeilijk anders zien; en zeker een plotselinge dood is voor hem het hoogste punt van diepmenselijke tragiek.

God in Zijn liefde geeft echter de dood als een genade; Hij opent de poort, wanneer Hij weet, dat dit voor de mens het beste is; een plotselinge dood is ook niets anders als het plotseling openen van de poort, waarachter de mens Hem kan vinden, misschien bij wijze van verrassing, misschien tot grote schrik, dat heeft de mens in eigen hand.

Er was een vader van zeven kinderen. De man had heel zijn leven lang voor hen gewerkt, en hard gewerkt. Een zoon was priester; vijf andere kinderen hadden zich reeds een plaats in het leven weten te verwerven. Zijn enige nog overblijvende dochter ging hem nu ook verlaten. De priesterzoon zal zijn jongste zus in het huwelijk verbinden. Daags tevoren gaat de vader naar het station, om zijn zoon per fiets af te halen, maar onderweg wordt hij aangereden door een auto. Op slag dood. De automobilist kwam, dronken, terug van een bruiloft, waar hij met ruzie was weggegaan.

‘Menselijk gezien. . . .

Opstel VIb.

Een moeilijke vraag.

Heel veel gebeurtenissen in ons leven, die wij persoonlijk meemaken of van anderen horen, maken vaak heel weinig indruk op ons. Maar het komt ook voor dat we er over gaan nadenken, dat een bepaald voorval onze geest bezig houdt en dat we naar een persoonlijke oplossing zoeken van een moeilijkheid die wij daarin tegen komen.

De kwestie waar het hier om gaat is deze: Een vader, die op de fiets zijn priesterzoon gaat afhalen voor de huwelijksinzegening van zijn dochter, wordt door een dronken chauffeur aangereden en overlijdt.

Als je dit verhaal voor het eerst hoort zal je eerst medelijden krijgen met de familie die achter blijft en zal je gevoel, misschien je overgevoelighed, de overhand krijgen. Maar bij nadere beschouwing vraag je jezelf af: „Was dit nu alles toevallig, is dit een samenloop van wel erg droevige omstandigheden of moeten we hier direct de hand van God zien?”

Een onverschillige atheïst zal dit rechtstreeks belachelijk vinden, maar ik geloof wel dat ieder gelovig mens bij een dergelijke gebeurtenis na zuiver overwegen dit nooit kan zien als een toevallige samenloop van omstandigheden.

Ik vond en vind het nu nog steeds moeilijk om zoiets direct in verband te brengen met God, vooral omdat dan de reële wereld direct geplaatst wordt naast het, door ons geloof, reële Rijk van God.

Immers, ik persoonlijk voel God meer nabij in bijv. de kerk dan in het jachtende verkeersleven van een of andere stad.

De vader, die het geluk bezat een priesterzoon te bezitten en die de trouwdag van zijn dochter ging vieren, werd die nu toevallig aangerezen of kwam God met Zijn zo vaak verkeerd begrepen liefde tussenbeide?

En het antwoord van deze vraag is toch wel nodig want het betreft iets wat dagelijks kan voorkomen.

Wat zal de dochter, die op het punt stond te trouwen, in de eerste momenten gedacht hebben toen zij van het gebeurde op de hoogte werd gesteld? Ik wil hier maar mee zeggen, dat het toch verschrikkelijk moeilijk moet zijn, ook met een bewust en daadwerkelijk geloofsleven, om zich aanstonds er bij neer te leggen en Gods wil te aanvaarden. Het moeilijke is dat de ene vraag na de andere bij je opkomt.

Opstel VIc.

„Dood door schuld.”

De botsing: De drukte bij het station is geluwd. De treinen hebben hun reizigers, die terugkwamen van hun dagelijks werk, met alledaagse eentonigheid uitgespuwd en zijn reeds weer naar hun volgende plaats van bestemming vertrokken. Bij 't station staat nog een figuur in het zwart die kennelijk dacht afgehaald te worden. In de verte nadert een gebogen fietser. De figuur in 't zwart zet zich in beweging. Dan is er opeens in die ondefinieerbare seconde die grote Ford die zigzaggend een zijstraat komt uitgeflitst. Even is er het geluid van 't breken van staal op staal en 't gerinkel van glas en dan is 't zo mogelijk nog stiller dan daarvoor. Kort maar.

De betrokkenen: De eerst toegeschotenen zien 'n bloedig schouwspel. Op de grond ligt een oude man, die in een plas bloed ligt. Een tiental meters verder een verwrongen hoop staal en tegen een hek staat een Ford. De chauffeur is uit zijn wagen getrokken en staat er met bloeddorpen ogen en rood hoofd bij. Hij stinkt. Jenever. Politie dringt de mensen opzij. Er wordt een kleed over de oude fietser gegooid. De chauffeur in een politieauto geduwd, samen met een figuur in 't zwart die getuigen moet.

De schuld: In de politieauto blijkt de zwarte figuur niet in staat te getuigen. Even later wordt ook dit duidelijk. De chauffeur getuigt echter. Zijn stankt getuigt, zijn bloedproef verradt. Het boekje wordt dichtgeklapt. Dood door schuld. Oorzaak dronken chauffeur.

De gevolgen: De dood door 'n ongeluk brengt geen *aparte* gevolgen mee. Dood is dood. Of dat nu is hartverlamming of een ongeluk. Of niet? Och ja, 8 maanden later wordt de chauffeur veroordeeld tot zes jaar (met aftrek). Als hij zich goed gedraagt worden het er misschien vier.

Zijn vrouw en kinderen? Ach er zijn sociale instellingen, de oudste kinderen verdienen.

De priesterzoon zal geen huwelijksmis lezen, wel een rouwmis. In zijn preek mediteert hij daarover. De volle kerk is er stil van. Er wordt zelfs niet gekucht.

Moraal: In 't dagelijkse leven zijn er veel ontmoetingen. Ook tussen goed en kwaad. Dat zijn vaak ontmoetingen die botsingen veroorzaken. Wij worden dan lichamelijk of geestelijk gedeukt. Onverwachts. We kunnen die ontmoetingen niet afwenden. Wel kunnen we er voor klaar staan.

TEKST A.

1. Een grijsblauwe avondschemering daalt op de grote fjord neer. Spoedig genoeg zal de donkere Pool-nacht het volle licht van de korte zomer, die helaas als een droom voorbijgaat, komen aflossen. En als de nacht er is, is ook de winter niet ver meer.
5. We hebben nu al eind Augustus en de heerschappij van de onafgebroken zomerdag is definitief voor dit jaar voorbij. De ijskoude landwind uit de ontzaggelijke ijswoestijn is onze bondgenoot geworden en heeft de strijd met onze ergste vijanden, de nevelgeesten, opgenomen. Hij bevrijdt ons weer
10. uit hun kille omarming. De stille kust van het Ymer-öya komt stuks-gewijs als een donkerbruine rotsmuur uit de witte damp hoog en dreigend op ons af.
Uit het Zuidwesten komt de verlossende wind en scheurt de mist-banken uiteen. Hier is al een gat en daar is er een, het
15. volle licht uit de blauwe hemelkoepel dringt er doorheen. Hoog boven in de lucht drijven wolken als witte sluiers om de harde rotsen van het Ymer-öya. Zij hebben hun grijsblauw gewaad verwisseld voor een maagdelijk sneeuw-wit. De eerste sneeuw van het jaar is gevallen.

Vragen:

1. Waardoor is de avondschemering grijsblauw? (r. 1)
2. Wat is een fjord? (r. 1)
3. Kun je uit de eerste regel opmaken waar het hier beschrevene zich ongeveer bevindt?
4. Wat is een Pool-nacht? Wat weet je daarvan?
5. Waarom wordt hier gesproken van de *korte* zomer? (r. 3)
6. Wat betekent: de heerschappij van de onafgebroken zomerdag is voorbij? (r. 5-6)
7. Wat betekent „definitief” hier? (r. 6)
8. Noem alle woorden in r. 2-7 waaruit blijkt, dat de schrijver het betreurt dat de zomer ten einde loopt.
9. Wat is een landwind?
10. Waarom noemt de schrijver deze wind „onze bondgenoot”? (r. 8)
11. Wat wordt hier bedoeld met de „nevelgeesten” (r. 9)
12. Wat is stuks-gewijs? (r. 11)
13. Waarom zegt de schrijver dat de kust van Ymer-öya „op ons af komt” (r. 12)
14. Waarom staat de bepaling „uit het Zuidwesten” voorop in de zin (r. 13)

15. Waarom wordt de wind „verlossend” genoemd?
16. Waarom houdt de schrijver zowel van de zomer als van de ijsskoude landwind?
17. Wie wordt bedoeld met „Zij”? (r. 17)
18. Welk verband bestaat er tussen deze zin (r. 17-18) en de volgende?
19. Waarom staan er puntjes achter „gevallen”? (r. 19)
20. Wat is „maagdelijk sneeuwwit”? (r. 18)

TEKST B.

In de kathedraal heeft de christelijke beschaving hare eenheid uitgesproken; de droom, die de mensen verenigen wil in één ideaal, de droom van werkdadige broederlijkheid waar we in onze verbrokkelde tijd weer met ons verlangen naar grijpen, is daar verwezenlijkt.

5. Het goddelijk huis, in welks schaduw de nederigste een troost vindt en waarin tevens het hoogste trachten zijn schoonheid erkennen kan, is het middelpunt van het leven, en de verschillende kunsten, die van de beitel en die van het penseel, op de architectuur toegepast en door
10. haar in organisch bondgenootschap vastgehouden, steunen er elkaar, sluiten er ineen, als de pijlers en bogen en gewelven van de kerk, getuigen er samen voor één gevoelde gedachte, die allen omvat, die uit aller hart en geest zingt, en waar een elk met zijn bijzondere belangen en drijfveren in opgaat. De tekenende lijnen en evenwichtige krachten van de bouw, de stenen heiligenbeelden, de kleur die overal het karakter van versiering en plastiek doet uitkomen, de fresco's en de hangende tapijten, de grote ramen waar de hemel zelf met zijn licht in schildert en het werk van mensenhanden doorstraalt in karbonkel- en saffierpracht, alles luidt er ineen tot één machtige vol-ruisende hymne.

Vragen:

1. Wat is een kathedraal?
2. Wat betekent de eerste zin?
3. Welke tegenstelling ziet de schrijver tussen deze tijd en die van de gotische kathedralen?
4. Welke verhouding bestaat er tussen de eerste zin (r. 1-2), de tweede (r. 2-5) en de derde (r. 5-15) en de laatste?
5. Wat betekent: „Op de architectuur toegepast en door haar in organische bondgenootschap vastgehouden”? (r. 9-10)
6. Welke twee verschijnselen worden er (r. 8-12) met elkaar vergeleken, en waarin komen ze volgens de schrijver overeen?
7. Wat wordt bedoeld met „evenwichtige krachten van de bouw” in tegenstelling met de tekenende lijnen? (r. 14-15)
8. Wat is het verschil tussen versiering en plastiek? (r. 16)
9. Wat zijn fresco's?
10. Wat betekent hier: Karbonkel en saffierpracht (r. 19)

TEKST C

De zucht naar een schoner leven heeft te allen tijde drie paden voor zich naar het verre doel zien wijzen. Het eerste leidde regelrecht uit de wereld; het pad der verzaking der wereld. Hier schijnt het

- schonere leven enkel te bereiken aan de overzijde, kan het enkel
5. een verlossing zijn uit al het aardse; alle aandacht aan de wereld besteed, vertraagt slechts het beloofde heil. Alle hogere beschaving heeft dit pad bewandeld; het Christendom had dit streven en als individuele levensinhoud en als cultuurgrondslag zo machtig in de geesten geprent, dat het lange tijd het betreden van het tweede pad
 10. bijna geheel heeft belet.
Dat tweede pad was de weg, die wees naar verbetering en vervolmaking van de wereld zelf. De middeleeuwen hebben dit streven nog nauwelijks gekend. Voor hen was de wereld zo goed en zo slecht als zij zijn kon, dat wil zeggen, al de instellingen, door God gewild
 15. immers, waren goed; het is de zonde der mensen, die de wereld in ellende houdt. De tijd kent geen bewust streven naar verbetering en hervorming van maatschappelijke of staatkundige instellingen als drijfveer van denken en handelen. De deugd te betrachten in eigen beroep is het enige, wat de wereld baten kan, en ook daarbij is het maatschappelijke vorm geschapen wordt, beschouwt men het in beginsel als een herstel van goed, oud recht, of als het keren van misbruiken door een opzettelijke delegering der behoedende overheidsmacht. Het bewust instellen van werkelijk als nieuw bedoelde organen is zeldzaam, ook in de drukke wetgevende arbeid, die de
 25. Franse Monarchie sedert Lodewijk de Heilige kende en die de Bourgondische hertogen navolgden in hunne erflanden. Dat zich in die arbeid inderdaad een ontwikkeling van de staatsorde tot doeltreffender vormen voltrekt, is hun nog niet of nauwelijks bewust. Een toekomst, een streven staat hun nog niet voor ogen; het is nog in de eerste plaats terwille van de onmiddellijke uitoefening hunner macht en de vervulling van hun taak voor het algemeen welzijn, dat zij ordonnanties uitvaardigen en colleges instellen.
 - 30.

Vragen:

1. Wat wordt bedoeld met: het verre doel (r. 2), en waarom wordt het „ver” genoemd?
2. Wat wordt bedoeld met: „hier (r. 3) en „aan de overzijde” (r. 4)
3. Licht met voorbeelden toe, wat „alle hogere beschaving” (r. 6) hier betekent.
4. Verklaar „als individuele levensinhoud en als cultuurgrondslag”.
5. Wordt de bewering van r. 9-10 ergens in dit fragment nader verklaard? Waar en hoe?
6. Wat betekent: „of als het keren van misbruiken door een opzettelijke delegering der behoedende overheidsmacht”? (r. 23-24)
7. Wat zijn maatschappelijke vormen? (Licht dit door een voorbeeld toe)
8. Ontstaan er in de Middeleeuwen, volgens de schrijver, nieuwe maatschappelijke vormen? Wat wordt er in dit opzicht beweerd over de arbeid der Franse koningen sinds Lodewijk de Heilige?

De woordenlijsten, die gebruikt zijn bij het onderzoek naar de woorden kennis.

Verklaar onderstaande woorden.

Vervang door een synoniem
beginnend met een F.

-
- | | |
|---------------------|-------------------------------------------------|
| 1. baai (2 bet.) | 1. kort, moraliserend gedicht over dieren |
| 2. baaierd | 2. voorgevel |
| 3. baak | 3. geslepen vlak van edelsteen |
| 4. baanvak | 4. vergunning die vergemakkelijkt |
| 5. baatzucht | 5. fotografische copie v. e. geschrift |
| 6. baboe | 6. beïnvloedende omstandigheid |
| 7. bacchanaal | 7. iem. die alle mogel. diensten verricht |
| 8. bacil | 8. lijst van geleverde goederen |
| 9. bacteriologie | 9. niet verplicht |
| 10. badineren | 10. hoofdafdeling van een universiteit |
| 11. baedeker | 11. blaasinstrument met donkere bastoon |
| 12. bagatel | 12. bankroet gaan |
| 13. bakersprookje | 13. voldongen feit |
| 14. bakkebaard | 14. Hindoes asceet, die wonderb. dingen doet |
| 15. bakzeilhalen | 15. tekortschieten |
| 16. balaleika | 16. vrouwenstemachtige kopstem |
| 17. balans (2 bet.) | 17. vervalsing |
| 18. balatum | 18. gemeenzaam |
| 19. balein | 19. dweper |
| 20. balie (2 bet.) | 20. ongewoon hoge prijs |
| 21. ballerina | 21. korps met koperen blaasinstrumenten |
| 22. ballotage | 22. angstwekkend droombeeld |
| 23. balorig | 23. grap, zotte vertoning |
| 24. balsamiek | 24. boerderij in Amerika |
| 25. balsturig | 25. sterk boeien, betoveren |
| 26. banjo | 26. dandy, modejonker |
| 27. banket (2 bet.) | 27. noodlottig |
| 28. bankloper | 28. een betere vorm geven |
| 29. bankstel | 29. dierenwereld |
| 30. barbeel | 30. geliefd |
| 31. bard | 31. bond v. verenigingen of staten |
| 32. baret | 32. helleveeg |
| 33. bargoens | 33. fouten kunnende begaan |
| 34. bariton | 34. hevig |
| 35. bark | 35. kwezelachtige, zoetsappige praatjes houden |
| 36. barnsteen | 36. vrouwenbeweging |
| 37. barrevoeter | 37. vogel die uit zijn as herrijst |
| 38. barricade | 38. tot het leenstelsel behorend |
| 39. basalt | 39. flink |
| 40. bascule | 40. stof die doet gisten |
| 41. basement | 41. muziekfeest |
| 42. basiliek | 42. guirlande |
| 43. bassen | 43. feestelijk onthalen, vieren |
| 44. bastaardvloek | 44. bijgelovig vereerd voorwerp |
| 45. bastion | 45. vervolghverhaal in de krant |
| 46. batikken | 46. mislukking |
| 47. bazelen | 47. verzinsel |
| 48. beau-monde | 48. vertrouwen |
| 49. bedaagd | 49. toneelspeler, die een zwijgende rol vervult |
| 50. bedilal | 50. lange rij mensen of auto's |

LIJST VAN AANGEHAALDE WERKEN

Hoofdstuk II

- Acket. J. M.: *Stijlstudie en stijl oefening*. Haarlem 1917. (Sinds de 8e druk bewerkt door C. F. P. Stutterheim.)
- Beyer. J. C.: *Handleiding tot de Nederlandsche stijl of volledige aanwijzing ter vervaardiging van schriftelijke opstellen voor Nederlanders, zo in het algemeen als in beroepsbetrekkingen, en gegrond op de redeneerkunde*. Rotterdam 1830.
- Blair. H.: *Lessen over de redekunst en fraaie letteren*. Vertaald door Herm. Bosscha. 2e Vermeerderde en verbeterde druk, Utrecht 1804. (1e Druk: Deventer 1788-1790).
- Bogaerts. A. M. en Koenen. M. J.: *Practische taalstudie. Stijl- en Taal oefeningen, met proeven van bewerking, ten dienste van hen die zich wenschen te onderwerpen aan 't examen van onderwijzer of onderwijzeres*. Dl. I: *Woorden en uitdrukkingen der Nederlandse Taal*. Groningen 1876. Dl. II: *Taal en Taalstudie*. Groningen 1877. Dl. III: *Taalgebruik en Woordverklaring*. Groningen 1879.
- Bolhuis. J. H. van: *Over de tegenwoordige inrigting der Latijnsche school te Utrecht*. Utrecht 1837.
- Bomhoff. P. H.: *Gedachten over spraak, taal en taalonderwijs. Naar het Hoogduits van A. Diesterweg*. In: A. de Jager: *Taalkundig Magazijn*. Rotterdam 1835, blz. 113—156.
- Bosch. J. H. van den: *Over het schrijven*. Ntg. I 1907, blz. 1—5.
- Böse. J. H. en Willigen. D. M. van: *Levende Taal*. Groningen. Dl. I: 1954; dl. II: 1955.
- Bosker. A.: *Literary Criticism in the age of Johnson*. Groningen 1930.
- Braak. B. ter: *Algemeen leerredenkundig woordenboek of rijke voorraad tot de geestelijke en wereldlijke welsprekendheid*. Amsteldam 1738.
- Bruggencate. H. G. ten: *Mr. Rhijnvis Feith*. Wageningen 1911 (diss.).
- Bruining. G.: *Nederduitse Synonymen*. 2 dln. Rotterdam 1820.
- Buddingh. D.: *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs met betrekking tot het bijbellezen en godsdienstig onderricht op de scholen in Nederland, naar aanleiding van het Koninklijk besluit van 2 Januari 1842*. 's-Gravenhage 1842.
- Buitenrust Hetteema. F.: *De oude en nieuwe methoden van taalstudie*. In: *Taal en Letteren*. Utrecht 1905 XV, blz. 38—46, 87—100, 151—156, 200—215. 1906 XVI, blz. 341—368.
- Dis. L. M. van, Jansonius. F. en Naarding. J.: *Taalbegrip en Taalbeheersing*. 3 Dln. Amsterdam. 1e dl. 1954; 2e dl. 1955; 3e dl. 1956.
- Dolz. J. C.: *Aenleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen over onderwerpen, welke in het dagelijksche leven voorkomen inzonderheid geschikt ten dienste van Schoolonderwijzers; naar de 3e Hoogduitsche uitgave*. Leyden 1809.
- Dominicus. F. C.: *Woordkennis en woordgebruik*. 2e Druk 's-Gravenhage 1952. (1e druk 1950).
- Duyker. H. C. J.: *Extralinguale elementen in de spraak*. Amsterdam 1946. (diss.)

- Duyser, J. L. Ph.: *Stijloefeningen*. 25e Druk 1939. Sedert de 12e druk bezorgd door G. Bolkestein. (1e druk 1893).
- Geel, J.: *Onderzoek en Phantasie*. Inl. en nota's van Abel Eppens. Brussel-Amsterdam z.j.
- Ginneken, J. van: *Grondbeginselen van de schrijfwijze der Nederlandsche taal*. Hilversum 1931.
- Ginneken, J. van: *De roman van een kleuter*. 2e Druk 's-Hertogenbosch 1922.
- Greebe, A.: *Het opstel en de literaire techniek*. In: *Paed. Stud.* 1920, eerste afl. blz. 34.
- Harwich, M.: *Orator belgico-latinus, de Neerduitse en Latijnse redenaar*. Amsterdam 1701.
- Hellinga, W. Gs. en Merwe Scholtz, H. van der: *Kreatiewe Analise van Taalgebruik. Prinsipes van Stilistiek op linguistiese grondslag*. Amsterdam-Pretoria 1955.
- Hertog, C. H. den: *Ned. Spraakkunst*. 3 Dln. Amsterdam 1892—1895.
- Hoogstraten, D. van: *Kort begrip der rederijkunst*. Amsterdam 1725.
- Huwé, J.: *Nederduytse Redekunst*. Haarlem 1710—1714.
- Iperen, J. van: *Proeve van redenrijksunde, als een wetenschap behandeld*. Middelburg 1758.
- Kamer: In *Liefde Bloeyende: Kort Begrip, leerende recht Duidts spreken. Oock waarheid van valsheid te scheyden*. 4 Dln. Wormerveer 1649. (Dl. 2: *Ruygh-bewerp van de Redenkaveling*. Dl. 3: *Kort begrip des Redenkavelings, in slechten Rijm*. Dl. 4: *Rederijck-kunst, in rijm op 't kortst vervat*.)
- Kerkhoff, E. L.: *Het begrip stijl (Rede)*. Groningen 1946.
- Koe, A. C. S. de: *Van Alphen's literair-aesthetische theorieën*. Utrecht 1910. (diss.)
- Langeveld, M. J.: *Taal en denken. Een theoretiese en didaktiese bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatika*. Groningen 1934. (diss.)
- Leest, J.: *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen 1932.
- Lulofs, B. H.: *Akademische voorlezing over de Ned. redekunst*. 2e druk. Groningen 1859. (1e Druk 1822).
- Lulofs, B. H.: *Nederlandsche redekunst of grondbeginselen van stijl en welsprekendheid voor Nederlanders*. Groningen 1820.
- Lulofs, B. H.: *Over Nederlandsche Spraakkunst, stijl en letterkennis als voorbereiding voor de redekunst of welsprekendheidsleer, in derzelve hoogere beteekenis enz.* Groningen 1823.
- Mostart, D.: *Nederduytse Secretaris ofte Zandbriefschrijver*. Amsterdam 1635. (zie ook H. van de Waal).
- Nassau, H. J.: *Geschriften van Dr. H. J. Nassau*. Groningen 1878. 3e Dl. 1880.
- Niemeijer, A. H.: *Grondbeginselen van Opvoeding en Onderwijs*. Vertaald door J. T. l'Ange. 6 Dln. Haarlem 1799-1810.
- Overdiep, G. S. en Es, G. A. van: *Beknopte stilistische grammatica van het Nederlands. Met oefenboek*. 2 Dln. Zwollen 1934.
- Overdiep, G. S.: *Stilistische Grammatica van het Moderne Nederlandsch*. Zwolle 1937.
- Padberg, H.: *De mooie taal*. 's-Hertogenbosch 1924.

- Pascasius Grosippus. G. S.: *De rhetoriarum exercitationum generibus* ..
Amstelodami ap. Jud. Pluymer 1666.
- Poelhekke. M. P. C.: *Woordkunst*. Groningen 1909.
- Quinctiliani. M. Fabii: *De institutione oratoria libri duodecim cum notis et animadversionibus virorum doctorum, summa cura recogniti et emendati per Petrum Burmannum*. Lugd. batav. 1720.
- Reichling. A.: *Het woord. Een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik*. Nijmegen 1935.
- Rijpma. E. en Schuringa F. G.: *Nieuwe Stijloefeningen*. Groningen. Dl. 1: 16e druk 1946 (1e druk 1920); dl. 2: 17e druk 1947 (1e druk 1921); dl. 3: 17e druk 1954 (1e druk 1921).
- Schoengen. M.: *Geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam 1911.
- Séwel. W.: *Nederduytsche Spraakkonst. Nevens eene Verhandeling van de Redenkonstige Figuren en andere Taalciraaden*. 2e Druk Amsterdam 1712. (blz. 374 e.v.) (1e Druk 1708).
- Siegenbeek. M.: *Proeven van Nederduitsche welsprekendheid*. Leyden 1799.
- Stelwagen. A. W.: *Stijloefeningen*. Den Haag 1877. Tweede stuk 1878; derde stuk 1888.
- Stutterheim. C. F. P.: *Het begrip metaphoor. Een taalkundig en wijsgerig onderzoek*. Amsterdam 1941.
- Stutterheim. C. F. P.: *Stijlleer*. Den Haag 1947.
- Versluys. J.: *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs vooral in Nederland*. Groningen 1878-1879. (4 ged.)
- Vondel. J. van den: *Aenleidinge ter Nederduitsche Dichtkunste*. In: *De volledige werken van ...*, uitg. H. C. Diferee. Amsterdam 1910. Dl. II blz. 58-60.
- Vos. H. J. de: *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. Een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het Middelbaar Onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw*. 2 Dln. Turnhout 1939.
- Waal. H. van de: *Vorm en inhoud bij Mostart en Cicero*. In: *Ntg. XXIX* blz. 281-288.
- Weiland. P. en Landré. C. N.: *Woordenboek der Nederduitsche synoniemen*. 3 Dln. 's-Gravenhage 1821-1825.
- Winkel. L. A. te: *Over stijl, stijlleer en onderwijs in den stijl*. In: *De Taalgids* IX blz. 81-93.
- Hoofdstuk III*
- Acket. J. M.: *De leraar in het Nederlands*. Verz. Opstellen blz. 49-67. Leiden 1920.
- Acket. J. M.: *Stijlstudie en stijloefening*. Haarlem 1917. (Sinds de 8e druk bewerkt door C. F. P. Stutterheim)
- Apeldoorn. C. en Hoog G. C. van 't: *Het stijluur*. Purmerend 1928.
- Appeldoorn. J. en Vliet. W. F. van: *Oefeningen in 't stellen*. 's-Gravenhage 1896-1917.
- Bertram. A.: *Juist en vaardig spreken. Wenken en oefeningen voor H.B.S., Lyceum en Gymnasium*. 's-Gravenhage-Djakarta 1951.
- Bertram. A.: *Stellen en stijl*. 's-Gravenhage-Djakarta 1948. 2e en 3e deeltje 1949.

- Boer. P. J. C. de en Spoelstra. J.: Lezen en schrijven. Lees- en steloefeningen voor de hoogste klassen. 8e druk Zutphen 1940.
- Böse. J. H. en Willigen. D. M. van: Levende Taal. Groningen. Dl. I: 1954; dl. II: 1955.
- Brouwer. J. H.: Selectie en Schoolsucces. Mededelingen van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, no. 50. Groningen 1951.
- Cornet. A. P.: Opstelcorrectie en opstelwaardering. In: Levende Talen no. 189 (1957) blz. 253-256.
- Dis. L. M. van, Jansonius. F. en Naarding. J.: Taalbegrip en Taalbeheersing. Amsterdam 1e dl. 1954; 2e dl. 1955; 3e dl. 1956.
- Dominicus. F. C.: Door weten tot kunnen. 's-Gravenhage. Dl. I 10e dr. 1949; dl. II 8e dr. 1949; dl. III 7e dr. 1950. (1e dr. van deze deeltjes: 1925.)
- Dominicus. F. C.: Woordkennis en woordgebruik. 2e druk, 's-Gravenhage 1952. (1e druk 1950)
- Duyser. J. L. Ph.: Honderd gemengde stijl oefeningen. 21e druk, herzien door G. Bolkestein, Groningen 1934. (1e druk 1895)
- Duyser. J. L. Ph.: Stijloefeningen. Sedert de 12e druk bezorgd door G. Bolkestein. 25e Druk Groningen 1939. (1e druk 1893.)
- Dijkstra. D.: Steloefeningen. Een bundel Opstel-verzen. Groningen 1913.
- Elberts. W. A.: Practische Taaloefeningen. Deventer, 1e stukje 1882; 2e stukje 1884.
- Ent. W. van den: Gedichten lezen. 2 dln. Haarlem 1925.
- Ent. Rapport van den: Het Onderwijs in de Ned. taal en letterkunde op de M.S., Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor M. en V.H.O.. 's-Gravenhage 1941.
- Greebe. A.: De techniek van het opstel. Een handleiding met oefeningen. 1e Dl.: Het schema; 2e dl.: Van schema tot opstel. Groningen 1929.
- Heiner. N.: Taal- en stijluur. Dl. I Bilthoven 1957.
- Huygens. F. P. en Veurman. D. W. E.: Verkenning en Rekenschap. 3 Dln. Amsterdam 1957.
- Karsemeyer. J.: Verstaan en toepassen. Purmerend, 1e en 2e dl. 1932; 3e dl. 1934; 4e dl. 1935.
- Keuken. G. J. van de en Planije. C. A. G.: Eenheid en Nuance. Taal- en Stijlmethode voor het Middelbaar en Gymnasiaal Onderwijs. 3 dln. Zutphen 1950-1951.
- Kohnstamm. P. H.: Keur uit het didactisch werk van . . . Groningen 1948.
- Koster. P.: Taalgroei. Een verzameling stijl oefeningen voor gymnasiaal, middelbaar en ander voortgezet onderwijs. Zwolle, dl. I: 6e druk 1953 (1e dr. 1937); dl. II: 5e druk 1954 (1e druk: 1937); dl. III: 3e druk 1948 (1e druk 1938).
- Kramer. W.: De nieuwe stijlstudie en het onderwijs. In: Ntg. 1930 blz. 133-142.
- Kramer. W.: De vormende waarde van het moedertaalonderwijs. In Ntg. 1936 blz. 389-403.
- Kramer. W.: Grondlijnen voor de methodiek en didactiek van het voortgezet moedertaal-onderwijs. Groningen 1941.

- Kramer. W.: Literatuur en stijlstudie. Groningen 1930.
- Kramer. W.: Nederlandse teksten. Een literair-stilistisch werkboek voor de hogere klassen van inrichtingen voor Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs. 3 dln. Groningen 1948-1950.
- Kramer. W.: Taalstudie en stijloefening. Een leergang tot stijlvorming voor het gymasiaal en middelbaar onderwijs. Groningen. Dl. I: 14e druk 1952 (1e druk 1934); dl. II: 14e druk 1953 (1e druk 1935); dl. III: 13e druk 1952 (1e druk 1935).
- Kramer. W.: Stilistiek. In: Ntg. XLVII 1954, I, blz. 18-24; II, blz. 88-95.
- Kuitert. R.: Boekbespreking over M. Langeveld: Taal en Denken. In: Levende Talen. Groningen 1934 blz. 306-309.
- Langeveld. M. J.: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd. 5e druk. Groningen 1954.
- Langeveld. M. J.: Taal en denken. Een theoretische en didactische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatika. Groningen 1934. (diss.)
- Lansberg. Ph. A.: Hulpboek tot het schrijven van opstellen. Zwolle. 1936.
- Leest. J.: Het voortgezet onderwijs in de moedertaal. Groningen 1932.
- Leest. J.: Verstandelijke taal. Groningen. Dl. I: Leesoefeningen, 7e druk 1952 (1e druk 1938); dl. II: Steloeefeningen, 6e druk 1951 (1e druk 1938).
- Leeuwen. W. L. M. E. van en Stemvers. F. G. A.: Verhalen en liederen. 2 Dln. Groningen 1949.
- Maas. H. H. J.: Taalstudie. 4 Dln. Nijmegen 1926.
- Maasland. B. L. van: Taalboek voor het voortgezet onderwijs. 's-Hertogenbosch 1938 (3 dln.)
- Middendorp. H.: Het woord en zijn betekenis. Honderd lessen in lexicologie. Zwolle 1931.
- Middendorp. H. en Metzlar. Chr. M.: Stijl. 4 Dln. Zwolle 1925-1926.
- Moormann. J. G. M.: De moedertaal. Een didactiek voor het middelbaar onderwijs. Nijmegen 1936.
- Oomes. P.: De levende taal. Stijloefeningen. Utrecht 2e druk, 1e dl. 1950, 2e dl. 1947, 3e dl. 1949.
- Overdiep. G. S. en Es. G. A. van: Beknopte stilistische grammatica van het Nederlandsch. Met oefenboek. 2 Dln. Zwolle 1934.
- Pluim. T.: De levende taal. 2e druk, Groningen 1921.
- Pluim. T.: Keur van Nederlandse synoniemen. 5e druk, Purmerend 1922.
- Rijpma. E. en Schuringa. F. G.: Nieuwe Stijloefeningen. Groningen. Dl. I: 16e druk 1946 (1e druk: 1920); dl. 2: 17e druk 1947 (1e druk 1921); dl. 3: 17e druk 1954 (1e druk 1921).
- Schuil. B., Daalder. D. L. en Lange. H. de: Wijkende Kimmen. Nieuwe leergang voor het Middelbaar Onderwijs aan meisjes. 5 dln. Groningen 1952-'56.
- Staal. A. J.: De methoden van psychologisch taalonderzoek speciaal betreffende de taal van de rijpende jeugd. Enschede 1946. (diss.)
- Staverman. W. H. en Brandsma. W. L.: Slecht Nederlands. Groningen 1956.
- Stellwag. H. W. F.: Selectie en selectiemethoden. Een inleidende studie in het aansluitingsvraagstuk L.O. en V.H.M.O. Groningen 1955. (490 blz.)

- Stutterheim. C. F. P.: Taalbeschouwing en taalbeheersing. Amsterdam 1954.
- Vink. P. en Reyne. P. C. J.: De pen op papier. Opdrachten en oefeningen in het stellen voor het V.H.M.O. 4 dln. 1953-1957.
- Walda. J.: Taal en stijl. Herzien door G. J. van der Keuken. 3 dln. Zutphen. 2e druk 1946-1947. (1e druk 1940).
- Water. A. van de: Lexicologische oefeningen. Arnhem 1907.
- Wildschut. A.: Onze stijlfouten. Groningen 1936.
- Wildschut. A.: Stijloefeningen en behandeling van stijlfouten in onze handelstaal. Groningen 1937.
-

CORRIGENDA.

- blz. 16 5e alinea 2e regel: *retor* (i.p.v. rector)
- „ 20 3e alinea 3e regel: *Martianus* (i.p.v. Martialis)
- „ 29 6e alinea 4e regel: voetnoot 35 behoort bij *voordrachten* in de eerste regel van de 7e alinea.
- „ 42 2e al. van onder: weggevallen is: (*prac*)*tische taalstudie*.
- „ 44 voetnoot 63: *cf* (i.p.v. G)
- „ 61 2e al. r. 2 *twee jaar later, in 1934* (i.p.v. een jaar later, in 1933)
- „ 69 4e al.: J. *Appeldoorn* (i.p.v. Apeldoorn)
- „ 99 onderaan is weggevallen: *groei. Maar er is over de gehele lijn toch verbetering merkbaar. Een*
- „ 141 8e al. r. 8: *een zich vrij ontwikkelende* (i.p.v. een vrij etc.)
- „ 142 7e al. r. 2: *Het eerste* (i.p.v. Dit laatste)
- „ 170 8e al. r. 2: *leerling* (i.p.v. leerlingen)
- „ 172: de laatste regel van de 9e alinea moet volgen op de 8e alinea.
- „ 183: 2e al. r. 3: *dan* (i.p.v. van)
- „ 197: in de tabel bovenaan ontbreekt: d. Niveaubreking etc. Deze regel staat in de 4e al. r. 9.
Wat in de 4e al. r. 9 moet staan, staat in de laatste alinea r. 2.
- „ 198: onder 2. is de 6e regel weggevallen: *niet gelegen in onduidelijkheid van de begrippen, maar in een onge-*
- „ 204: onderaan is weggevallen: *trachten uit het beschikbare feitenmateriaal een beeld te krijgen van de situatie op een middelbare school. Ik heb op verschillende wijzen getracht, hiervan iets meer te weten te komen.*
- „ 211: na de voorlaatste regel is weggevallen: *de 4 was weer kennelijk beneden de maat van een lecringe, die over*
- „ 215: regel 6 van onderen: *vertoonde* (i.p.v. vertoonden)
- „ 220 r. 5: *selectie* (i.p.v. slectie)
- „ 224 4e al. r. 2: *die* (i.p.v. dit)
- „ 236 r. 4: *empirisch* (i.p.v. emprisch)
- „ 246: regel 20 is weggevallen: *eigenlijke doel toch het andere leven. Ook waar inderdaad een nieuwe*

STELLINGEN

1.

Uit een in het handschrift weggestreepte passage in de „Reden van de Waerdicheit der Poësie” van P. C. Hooft kan men opmaken, dat deze Reden oorspronkelijk geschreven is, om het stadsbestuur te bewegen een nieuwe schouwburg te bouwen.

2.

Op grond van enkele passages in de „Reden van de Waerdicheit der Poësie” van P. C. Hooft, alsmede op grond van de spelling moet men aannemen, dat deze Reden geschreven is: kort na 1610 en vóór 1615.

3.

Joost van den Vondel geeft in de aanvang van zijn *Berecht voor Adam* in Ballingschap blijk, overeenstemming bereikt te hebben tussen zijn kunstopvatting en zijn levensopvatting.

4.

De stelling van Mag. A. Doodkorte O.P.: „Het schone is perfectum cognoscenti” dient nader bepaald te worden tot: „Het schone is perfectum accidentale cognoscenti”.

(Zie Mag. A. Doodkorte O.P.: *Tweede lezing over de definitie van schoon en lelijk*. Albertinum Nijmegen. 1936.)

5.

Met behulp van de aanwijzing van Dr. C. F. P. Stutterheim in „*Stijlleer*” (Den Haag 1947) blz. 42 is de verhouding tussen de vorm en de inhoud van een kunstwerk zo begrijpelijk te maken, dat de theorie van Kloos en die van de dubbele uitdrukking met elkaar in overeenstemming te brengen zijn.

6.

Het godsdienstonderwijs moet op de R.K. School een centrale plaats innemen, in die zin, dat dan daardoor alle ander onderwijs in de Christelijke levensbeschouwing geïntegreerd wordt.

7.

Zeer veel leraren die Nederlands onderwijzen, menen terecht, dat het voor een deugdelijk resultaat van hun onderwijs noodzakelijk is, dat zij met minder lesuren belast worden.

8.

Een systematische lexicologie is onontbeerlijk voor het middelbare onderwijs.

9.

Blijkens het Rapport van de Rijksc commissie inzake overlading in het onderwijs (1957) en daarop reagerende artikelen van hoogleraren bevindt het V.H.M.O. zich in een conflict met de democratische gedachte.

10.

De z.g. Plaatselijke Gemeenschappen, zoals die o.a. in Hoorn, Schoorl, Uithoorn, Velsen, De Beemster, Wormerveer, Zaandam en Schiedam bestaan, zijn belangrijk voor de geestelijke groei en de éénwording van ons volk.

